



*FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*

*EDUCAÇÃO ESPECIAL
NO
RIO GRANDE DO SUL
ANÁLISE DE UM RECORTE NO CAMPO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS*

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

*FRANCÉLI BRIZOLLA
PROFESSORA ORIENTADORA: DR.^a MARIA BEATRIZ LUCE*

PORTO ALEGRE, RIO GRANDE DO SUL, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL
ANÁLISE DE UM RECORTE NO CAMPO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS

FRANCÉLI BRIZOLLA

*Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.*

ORIENTADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Luce

PORTO ALEGRE, RIO GRANDE DO SUL
verão/2000.

DEDICAÇÃO - afeto extremo, devoção.

Dedico esta Dissertação de Mestrado ao Guilherme e à Giovana, meu "porto seguro", do qual parto, para o qual sempre retorno. Pela ajuda, carinho, compreensão, paciência, cumplicidade, desprendimento, acolhimento e amor.

AGRADECIMENTOS

“Encontrei-me diante de um rio. Sem titubear, lancei-me na água. Caminhei um pouco, pois o começo era raso, e depois nadei até o outro lado. Então, sentei no barranco e fiquei a contemplar minha proeza. Sentí-me fortalecida pelo desempenho e saí a difundir meu triunfo. Claro que nunca deixei de ressaltar os percalços transpostos, pois eles deixavam minha façanha ainda maior (...) percebi que o grande êxito não era ter chegado a outra margem, mas a travessia (...) Descobri muitas coisas: o quanto nos primeiros momentos minha intenção era clara, preciosa ao afundar meus pés no lodo e ao sentir a solidez das pedras. Ao espantar-me com a temperatura da água, vi que o mistério era o contato com a água (...) esse aprender com o rio é fantástico (...) Deslizar na água é indescritível, tamanho o prazer; temer o rio é indescritível, tamanha a ansiedade. Chegar do outro lado não era quase nada perto da travessia [pois] a dimensão do que fazia jamais me deixaria a mesma. Hoje [conto] minha experiência, não para que outros mais atravessem o rio, mas para que saibam o quanto aprendi e deliciei-me com a travessia”.
(Valéria Fraga Roman)

No abrir das páginas finais desta jornada, realizar agradecimentos é, antes de uma tarefa de protocolo, uma verdadeira obrigação. AGRACEÇO: aos meus “colegas de jornada” (*Vera Laci, Mercedes, Maristela e Beti*, em nome de todos os outros, permanentes ou circunstanciais), pelo revezamento de encargos, pela disponibilidade das trocas e, especialmente, pelo apoio mútuo nas horas mais críticas, nas trilhas mais difíceis de avançar. Aos professores do Curso de Pós-Graduação desta Faculdade, muito especialmente, à professora-orientadora *Maria Beatriz Luce*: pela incansável, agradável e incondicional companhia, orientação e amizade, em todos os momentos, cumprindo um papel “sinalizador” no caminho do trabalho. Aos professores que compuseram a Banca de defesa da Dissertação: *Cláudio Roberto Baptista, Soraia Napoleão Freitas e Marie Jane Carvalho*, pela interlocução e troca de experiência privilegiadas. Aos amigos. À minha “grande família”: mãe *Fátima Regina*, pai *Dirceu*, mano *Fernando*, também pelo inesgotável apoio e incentivo mas, principalmente, pelo amor que me fortalece qual bálsamo.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO.....9

INTRODUÇÃO - percurso do estudo e estrutura da pesquisa.....13

PARTE I: A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: A subjetividade e a história pessoais na formatação da temática.....17

PARTE II: DELIMITANDO HORIZONTES METODOLÓGICOS.....23

PARTE III: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: Breves incursões teóricas: conceituações, terminologias, história, normatividade e legalização - "Mosaico de avanços e recuos"28

Capítulo 1 - Finalidades, conceituação e terminologia.....28

Capítulo 2 - Breve recorte histórico.....36

Capítulo 3 - Quadro normativo e legal.....38

3.1 Bases e normas.....38

3.1.1 A Educação Especial, as Leis de Diretrizes e Bases (LDBs), os Planos Nacionais de Educação (PNEs) e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE): algumas considerações.....38

Capítulo 4 - Delineamento do quadro atual na discussão das políticas públicas para Educação Especial - a Integração como diretriz na política educacional brasileira.....49

PARTE IV: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL:
Recortes do campo das políticas públicas - "*Mosaico em construção*".....58

<u>Introdução</u> - <i>Das tessituras do trabalho de pesquisa</i>	58
<u>Capítulo 5</u> - <i>Historicização legal, institucional e de planejamento</i>	62
5.1 A educação no tempo sócio-histórico-político 1967/2000.....	62
5.2 Pequena história político-institucional da Educação Especial/RS.....	68
5.3 Ações, Estratégias e Políticas públicas para a educação especial no RS.....	82
<u>Capítulo 6</u> - <i>A Educação Especial no RS e os Planos Estaduais de Educação</i>	108
6.1 Plano Estadual de Educação/1967.....	108
6.2 Plano Estadual de Implantação/1972.....	124
6.3 Plano Estadual de Educação 1978/1981.....	139
6.4 Plano Estadual de Educação 1982/1985.....	148
6.5 Plano Estadual de Educação 1987/1990.....	159
6.6 Plano Decenal de Educação do RS 1993/2003.....	165
<u>Capítulo 7</u> - <i>Algumas considerações sobre a Educação Especial no RS através de revisita aos Documentários</i>	178
<u>Capítulo 8</u> - <i>Mapeamento da educação especial no RS através das estatísticas educacionais: mais um pouco desta "história", revelada através de dados estatísticos</i>	193
8.1 Pessoas com necessidades especiais no RS: um "ponto de vista" a partir do Censo Demográfico de 1991.....	195
8.2 A porcentagem dos deficientes.....	197
8.3 Panorama quantitativo das deficiências.....	198
8.4 População deficiente em "idade escolar".....	200
8.5 Deficiência e gênero.....	202
8.6 O rural e o urbano.....	203
8.7 Educação Especial no RS: dados estatísticos e perspectivas.....	205
<u>Capítulo 9</u> - <i>Últimas notícias</i>	210

(IN)CONCLUSÕES DESTES TRABALHOS.....224

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....238

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado trata do estudo da *educação especial* no Rio Grande do Sul, enquanto uma política pública de educação. Objetiva revelar aspectos sócio-histórico-políticos e educacionais constitutivos da educação especial, como forma de apontar os instrumentos e as estratégias que compuseram as políticas públicas desenvolvidas em variados períodos governamentais no Estado.

Para a consecução do objetivo proposto, procedeu-se a uma *Análise Documental* como estratégia de pesquisa, ancorada numa perspectiva hermenêutica em relação ao conhecimento, tendo como data-base de pesquisa a seqüência histórica 1967/2000. A partir desta estratégia metodológica, foi possível compor um *estudo de natureza descritivo-analítico-interpretativa, de caráter qualitativo*, fundamentalmente. Os documentos pesquisados foram, basicamente, os *Planos Estaduais de Educação do RS*, os periódicos do Conselho Estadual de Educação (*Documentários*), os *Planos Anuais de Trabalho da Secretaria da Educação do RS*, além da observância de dados estatísticos em relação à área e da realização de algumas entrevistas com personalidades que serviram como fonte atualizada de dados.

O trabalho de pesquisa aponta que a educação especial no Rio Grande do Sul acompanha o *modelo hegemônico de escola especial*, no qual há uma simultaneidade de um trabalho clínico com um trabalho pedagógico, com supremacia do primeiro em relação ao segundo; a reduzida oferta de vagas no sistema educacional público para alunos com alguma deficiência, a precariedade das estatísticas educacionais para a área, a insuficiência do atendimento escolar, a questão da habilitação/capacitação de professores para atuarem nesta área são alguns dos *problemas críticos* encontrados que, desde sempre, a acompanham tornando-se, portanto, *questões endêmicas e redundantes* em educação especial. A *crise atual* porque passa a educação especial, tanto no Estado quanto no país, também é fruto de uma *insuficiência histórica em termos de políticas sociais*. O panorama encontrado a partir deste estudo sugere, por fim, a *falência* do modelo vigente na área, até então, e aponta a necessidade da emergência de um *novo ordenamento* em educação especial que parte das idéias da *desinstitucionalização e do especial em educação*.

ABSTRACT

This Master Dissertation deals with the study of the special education in the state of Rio Grande do Sul, where a public education policy aims at revealing social-historical-political and educational aspects which are part of special education, so as to appoint the instruments and strategies, which were part of public policies, during various Governmental Periods in this State.

In order to attain the proposed aims a *Document Analysis* was made as research strategy, based on a hermeneutical perspective related to knowledge, having a research data-basis the historical sequence 1967/2000. Based on this methodological strategy a descriptive-analytical-interpretative study of qualitative character was able to be set up. The documents used for research were basically the *Education State Plans* of Rio Grande do Sul, the journals of the State Council of Education of Rio Grande do Sul (Dossiers), the *Yearly Labours Plans* of the Board of Education of Rio Grande do Sul, besides the statistical data with relation to the area as well as some interviews of persons, which served as up-to-date data source.

The research shows that the special education in Rio Grande do Sul accompanies the *hegemonical model of the special school* where a simultaneousness of clinical work with a pedagogical work exists, with a supremacy of the first in relation to the second; the reduced offer of vacancies in public educational system for students with any deficiency, the precariousness of educational statistics in this area, the insufficiency of school attendance, the question of the teachers qualification/capacity to act in this area are some of the critical problems found, which accompany the system ever since and are therefore transformed into *endemic and basic questions* within special education. The present crisis through which special education passes, in the State as well as in the Country, is also a consequence of a historical insufficiency of social policies. The panorama that we found based on this research presents the collapse of the model in force in this area up to now and points to the necessity of creating a new order in special education. This should begin with the ideas of desinstitutionalization and of the special in education.

APRESENTAÇÃO

*“Uma longa viagem,
começa com um único
passo”.*

Lao-Tse

As reflexões escritas que fazem a apresentação desta Dissertação de Mestrado, após várias e incansáveis revisões, acabaram sendo praticamente da mesma natureza daquelas utilizadas na escrita da Proposta de Dissertação (dezembro de 1999). Quais seriam os motivos para justificar tal fato? Poderia cogitar entre a influência de uma certa dose de telurismo e apego pessoais ao que já havia produzido, por exemplo! Por outro lado, também posso apontar a conseqüente dificuldade em desfazer-me daquelas considerações iniciais... No entanto, nem um outro motivo me parece mais elucidativo para entender esta Dissertação do que, em sendo esta minha experiência pela aventura da pesquisa uma própria *experiência de vida*, este trabalho constitui-se, então, eminentemente numa experiência no sentido hermenêutico do termo, ou seja, uma *experiência hermenêutica* que, por sua vez, tem a ver com resgates, “tem a ver com a *tradição*¹”.

Desta forma, a reportagem que abria aquela Proposta continua cumprindo um papel sinalizador neste trabalho, agora já mais amadurecido pela ação do tempo (nele e em mim!). Intitulada *“Pais criam associação para auxiliar os filhos”*², a reportagem é uma história que conta a luta de um grupo de pais, funcionários dos Correios, que se mobilizam para discutir os problemas relacionados a seus filhos, crianças e adolescentes com necessidades especiais. Em suma, eles reúnem-se mensalmente na sede da Empresa e, em conjunto, trocam idéias, angústias e experiências, além de discutir seus direitos, almejando uma definição

¹ “Todavia, a *tradição* não é simplesmente um acontecer que se pode conhecer e dominar pela experiência, mas é linguagem, isto é, fala por si mesma (...) (GADAMER: 1997, p. 528).

² PAIS criam associação para auxiliar os filhos. Zero Hora, Porto Alegre, 30 out. 1999.

na legislação trabalhista brasileira que contemple, dentre outros itens, uma flexibilidade de horário que torne possível a necessária equidade de tempo entre os afazeres com os filhos com necessidades especiais e o trabalho...

Esta, com certeza, não é uma mobilização pioneira, tão pouco será a última. No Brasil, em seus mais diversos recantos, atitudes noticiadas iguais a esta fazem parte de uma longa história de recortes que vão sendo pregados à história da educação especial brasileira. Conforme MAZZOTTA (1996, p. 2), de fato, historicamente os pais têm sido "uma importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiências".

Ao destacar novamente tal notícia, entretanto, não tenho a intenção de fixar a atenção diretamente para a contribuição dos movimentos de pais, amigos, grupos, ONGs, etc., no atendimento e na luta pelo atendimento às pessoas com necessidades especiais, ainda que reconheça a importante parcela de colaboração que estes desempenharam ao longo dos tempos; pretendo, mais uma vez, apontar o que suscita tal constatação, ou seja, que a despeito de figurar em nossa Constituição Federal e outros textos oficiais a "preferência" pelo atendimento educacional destas pessoas na escola comum, na realidade brasileira é considerável a busca pela organização de instituições especializadas gerenciadas pelos próprios pais e/ou entidades/órgãos das comunidades, na maioria das vezes, privados. O que significa dizer, também, que ainda há uma "difícil" relação entre o setor público e setor privado e as políticas públicas educacionais³ pensadas para os alunos com necessidades especiais.

³ Ainda que o assunto seja discutido mais demoradamente no Capítulo 6, considero importante já realizar algum esclarecimento prévio da questão; para tanto, utilizo uma passagem de Ferreira que diz: "As instituições e organizações privadas de caráter mais assistencial e filantrópico têm detido, na história brasileira, a maior parte das instalações, dos alunos e dos recursos financeiros ligados à educação especial, além de possuir grande influência na definição das políticas educacionais públicas na área. Não são escolas, no sentido estrito, nem como tal têm sido avaliadas: são, por assim dizer, instituições totais, de atendimento múltiplo, nas quais a instrução escolar é um dos vários componentes (...) Políticas mais efetivas de integração escolar, como responsabilidade do Estado, necessariamente reclamam maior compromisso da escola pública e revisão das formas de relação dos sistemas de ensino com as instituições especializadas, até porque estas têm dependido de modo crescente de verbas educacionais (1998, p. 13). O artigo 60 do Capítulo V da LDB 9.394/96 é emblemático nesta questão.

Isto que categorizo como "dificuldade" tem a ver com as intenções políticas e seus correspondentes tempos históricos, na própria história da evolução da educação formal, nas formas de entendimento e compreensão que se foram gestando em nossa sociedade a respeito das pessoas com necessidades especiais, as quais representam não apenas a minoria "portadores de deficiências", mas todas as outras clientelas: de mulheres, de negros, de índios, etc.; por necessidades de uns ou por conquistas de outros, a educação formal pública foi abrindo-se, passando do acesso somente às elites para ser uma possibilidade também às camadas médias e às próprias classes trabalhadoras. Aí, a "dificuldade" da escola pública 'dar conta' da pluralidade de gentes que nela, por direito, inclusive, adentra e passa a exigir um trabalho pedagógico que abarque esta diversidade.⁴

Apresentar este trabalho é tornar a considerar que "andei por aí", num caminho que se revelou como uma tentativa e um desafio de trazer à tona alguns fatos/dados/documentos que nos auxiliassem a visualizar um pouco do que se constituiu como o espaço e a trajetória da educação especial no Rio Grande do Sul, focalizando a atenção nas políticas públicas definidas para a área e suas correspondentes conseqüências.

Foi preciso, também, aguçar a sensibilidade para perceber as nuances do caminho, as "coisas não ditas", os "dados não revelados", as "histórias não contadas", enfim, as *páginas em branco* ricas de significações.

Apresentar este trabalho também poderá ter sido um momento oportuno para "desmascarar a razão da própria razão", afirmando as contradições do rigor científico dos números, das estatísticas, dos documentos... não é possível, creio, quantificar as emoções, traduzidas e travadas nos embates, nas lutas, nas idéias, nas "perdas-e-ganhos", enfim, na construção da "história" da educação especial no Rio Grande do Sul, porque antes dos dados, levantamentos e projeções, estão as pessoas, as relações, "o acontecer da vida"...

⁴ José Luiz Sanfelice (1989, p. 31) aborda uma ótica histórica da compreensão crítica da prática social efetiva de cada sociedade e diz: "Podemos hoje afirmar que a expansão quantitativa da educação formal revelou a 'crise da escola'. Não no sentido de uma argumentação elitista contrária à expansão quantitativa, mas sim no sentido de que a escola não foi se moldando para o trabalho pedagógico com clientelas distintas. A democratização do acesso à educação formal não se converteu também em uma conquista imediata da escolarização efetiva".

E, finalmente, apresentar esta Dissertação de Mestrado é revelar o desafio de várias conciliações já previstas e, agora, realizadas...

o que "trato com a alma", traduzir-se numa construção "científica"...

a procura, a leitura,

a análise, enfim, o "esforço acadêmico"... com aquilo tudo que para mim não é apenas o "resto da vida" (filha, mãe-pai, marido, passeios, chimarrão na vizinha, domingo com churrasco, assistir a um filme, comprar revista, brincar na praça, etc.)...

o cansaço e algumas dificuldades cotidianas... com a vontade de simplesmente fechar os olhos e adormecer...

a "busca obstinada pela perfeição"... quando sei que só o equilíbrio é que é necessário e o que realmente importa...

enfim,

a procura pelo "trabalho ideal"... com a conciliação consciente sobre aquilo que foi possível otimizar e oferecer, até o presente momento...

INTRODUÇÃO

- *Percurso do estudo e estrutura do trabalho* -

*“Escrever é fácil:
você começa com uma letra
maiúscula
e termina com um ponto final.
No meio você coloca idéias”.*
Pablo Neruda

A letra maiúscula já está colocada, o ponto final (?) fica para depois... é chegada a hora da colocação de algumas idéias. Introduzo esta Dissertação de Mestrado com esta epígrafe de Neruda, talvez uma afronta um tanto prosaica a um trabalho que se pretende *acadêmico-científico*. Porém, é a cara definição deste ilustre que acolhe o que, de fato, objetivou este trabalho: *colocar idéias*, no sentido de situar algumas reflexões sobre a educação especial no RS, neste *tempo-que-é-o-meu*, a partir de algumas pistas encontradas, longe da pretensão asfixiante de “inaugurar verdades” a respeito dela. Acredito que estas minhas colocações iniciais sejam essenciais à leitura e apreciação deste trabalho, pois o escrevo sustentada na idéia de um projeto inserido numa *situação inteiramente circular*, que produz uma certa vertigem, simplesmente pelo efeito da sensação de não termos um *ponto de referência fixo e absoluto* onde ancorar nossas descrições e, assim, afirmar e defender sua validade⁵. Este ponto de partida, sem dúvida, é qualitativamente diferente da postura moderna dominante que temos para *o conhecer, o conhecimento*.

Tratar do estudo da educação especial no Rio Grande do Sul enquanto uma política pública e o “espaço” desta nas “histórias governamentais” foi, em meu entender, andar no “meio-fio” de um caminho permeado de fatos/dados/números/planos. A pretensão de entender a dinâmica dos acontecimentos históricos e de tudo aquilo que poderia apontar, ao fim deste estudo, o “caminho seguro” para meu objeto de pesquisa é tão-somente provisório e inacabado, se consideradas as dimensões que atribuí a ele, a minha percepção, os meus pré-conceitos,

⁵ Esta concepção de *itinerário circular* faz parte das idéias de Maturana e Varela (1995, p. 258), em sua tarefa de demonstrar que a teoria do conhecimento deveria mostrar como fenômeno do conhecer gera a explicação do conhecer, numa situação muito distinta das que normalmente se encontra, nas quais o fenômeno do explicar e o fenômeno explicado pertencem a domínios diferentes.

enfim, a dimensão da minha implicação (limites e virtudes) nas conclusões a que cheguei após o trabalho realizado. Vale já anunciar, também, a necessidade e a vontade de retomar o trabalho que nem bem finda, a propósito das tantas "descobertas", ou diria melhor, das ressignificações amadurecidas que se foram gestando ao longo destes dois anos, no transcorrer desta pesquisa; é como se, ao terminar, aí sim, estivesse apta a (re)começar... Este cuidado se fez inteiramente aplicável durante todo o trabalho, uma vez que posso apontar que uma profunda reflexão de tudo o que aqui se usou para "dar conta do recado" em relação ao tema escolhido para a pesquisa, das primeiras às últimas tessituras, pode levar à (in)conclusão de que "o começo é o final". E, eu acrescento: no caso deste tema, *o final é o começo*. Os "achados" desta pesquisa mostram a circularidade crucial do processo: uma *retomada crítica* da educação especial - sua concepção, sua história, seus alunos, seus professores, seus problemas, suas contribuições, a mínima clareza dos dados para a área, etc. - podem ser fatores de constituição de políticas públicas mais adequadas a este contingente e, políticas públicas mais adequadas a este contingente significam, então, que se tem um "conhecimento" suficiente da área como um todo - de sua concepção, de sua história, de seus alunos, de seus professores, de seus problemas, de suas contribuições, da mínima clareza dos dados, etc... O trocadilho aqui construído é ilustrativo para a circularidade a que me refiro, na cotidiana expressão de que "uma coisa puxa a outra". Segundo alguma tradição romântica já consolidada pelo tempo, se sustenta a idéia de que *"não é possível amar o que não se conhece"*; aproveitando-me, mais uma vez, do conhecimento empírico, diria que *"não é possível planejar o que não se conhece"*... eis, assim, a justificativa central de meu trabalho, qual seja, a de contribuir para o tão-fundamental conhecimento da colocação da educação especial em nosso estado, buscando perceber as significações que teve, no sentido de acrescentar elementos que possam vir a colaborar para a consolidação de um *retrato da área*, junto a demais pesquisas e trabalhos que venham a acontecer.

O conhecimento do conhecimento compromete. Compromete-nos a tomar uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um mundo, que produzimos com os outros. Compromete-nos porque, ao saber que não sabemos, não podemos negar o que sabemos (MATURANA & VARELA: 1995, p. 262).

A primeira parte - Parte I - deste trabalho tratará de construir uma *FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA* para a temática de pesquisa, iniciando pela *CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO*, onde aponto a história pessoal e a subjetividade da pesquisadora como elementos constitutivos da problemática. Como Parte II, apresento os *HORIZONTES METODOLÓGICOS* do trabalho e a natureza dos procedimentos de pesquisa utilizados. Em seguida, a Parte III, que traz breves incursões teóricas a respeito da *EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL*, subdividida em quatro pontos de discussão. Primeiramente, parto das *finalidades, conceituações e de uma abordagem das terminologias* já empregadas na área; na seqüência, um pequeno *recorte histórico-político* e um quadro apontando o *aspecto normativo-legal*. E, finalmente, destaco o delineamento do *quadro atual na discussão das políticas públicas* para educação especial, atentando para os movimentos das *Integração/Inclusão* como diretriz nacional. Na Parte IV trago, por fim, a *EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL*, na qual procurei sistematizar os dados coletados na pesquisa subdividindo-os em três grupos de análise: *historicização legal, institucional e de planejamento*, a partir dos referenciais oficiais, governamentais e não-governamentais, que serão apontados no corpo da Dissertação. É necessário que fique esclarecido nesta Introdução que a montagem e estrutura do corpo desta Dissertação, tal como a pensei, objetiva, primeiramente, compor um "mosaico" em relação ao tema "educação especial", justamente para que o leitor possa se dar conta da abrangência da área e dos tão variados termos que a compõem.

Conforme dicionário⁶, para *MOSAICO* encontramos "Desenho feito com embutidos de pedras de várias cores", "Pavimento feito de ladrilhos variegados" e, ainda, "Arte de fazer obras desse gênero". Os mosaicos⁷ são conhecidos desde os tempos antigos e estiveram presentes nas civilizações assíria, babilônica, persa, egípcia, grega, chinesa e outras, empregados em padrões que não raro permaneceram até os dias atuais. Muitos mosaicos encontrados em pisos, tetos e painéis de parede, de templos ou palácios, atestam a íntima relação entre determinados padrões e a arte da decoração. A construção de mosaicos, ainda que não difícil do ponto de vista artesanal, em certos casos reflete em seus padrões uma intersecção curiosa e atraente com a imaginação geométrica, às vezes inconsciente, mas de relacionamento matemático

⁶ Do DICMAXI Michaelis Português - Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.

⁷ BARBOSA, Ruy Madsen. *Descobrendo padrões em mosaicos*. São Paulo: Atual, 1993.

não trivial nem fácil. O objetivo do artífice era e é encontrar um certo tipo de simetria ornamental com o emprego de figuras relativamente simples, cuja repetição e interação formem um todo harmonioso e estético, através da busca de padrões geometricamente os mais variados possíveis.

Assim, adjetivando, diria que todo o trabalho a respeito da temática em tela, que culmina por ora com esta Dissertação de Mestrado, foi pensado "à maneira de mosaico", na procura do entendimento da complexidade fundante desta área da educação, mais ainda, da necessidade de vislumbrá-la *em relação e com* todas as "peças" da educação, a partir de novas perspectivas que possam auxiliar na dissipação de interpretações corriqueiras, descontextualizadas e pré-conceituosas, que tanto a tem caracterizado. Este ensaio que arrisco como *mosaísta* não se revela, por certo, como *o caminho seguro* para tais compreensões mas, por outro lado, está prenhe de expectativas em ter podido, ao final, contribuir com outras e/ou novas reflexões latentes nesta discussão. Acrescento que a pretensão acadêmica desta *pesquisa-estudo* é mais do que clara para mim, uma vez que é parte de um íntimo posicionamento pessoal, da maneira como tenho encarado a própria construção e vivência de nossa existência: os "achados" aqui registrados constituem *apenas* um dos tantos desvelamentos possíveis em relação ao tema, uma das tantas categorias analíticas que poderiam ter sido construídas, enfim, uma Dissertação de Mestrado acerca da educação especial no Rio Grande do Sul, das tantas que ainda possam vir a acontecer. Eis, assim, a essência da arte mosaicista: a possibilidade inesgotável de peças e formas, a pluralidade incontável de jogo de cores e a certeza de que cada trabalho, ainda que categorizado em determinado estilo ou condição, é único e arbitrário em relação ao que podemos afirmar como *a verdade* para os fatos ou *o conhecimento*⁸.

⁸ Boaventura de Sousa Santos (1987), ensaia algumas teses que nos oferece como características do *conhecimento científico pós-moderno*. Em uma destas, nomeada como "*Todo conhecimento é auto-conhecimento*", o autor se contrapõe à construção dicotômica *sujeito-objeto* estabelecida pela ciência moderna e, desta forma, aponta que o conhecimento científico é uma construção autobiográfica. No paradigma emergente que propõe, o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. "(...) é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado (...)" (p. 53).

PARTE I

A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

- a subjetividade e a história pessoais na formatação da temática -

*“Olhe cada caminho com cuidado e atenção.
Tente-o tantas vezes quantas julgar necessárias.
Então, faça a si mesmo uma pergunta. Possui este caminho
um coração?”*

*Em caso afirmativo, o caminho é bom.
Caso contrário, esse caminho não possui importância
alguma”.*

Carlos Castañeda

Neste espaço de explicitação de “como chegamos à formulação de um tema investigativo”, tomo a liberdade de, mais uma vez neste trabalho, utilizar um pensamento. Este, de Castañeda, nos fala dos caminhos que vamos escolhendo “vida afora”, no trato pessoal, e incluo aqui também os caminhos da nossa vida profissional. Sim, porque muitas vezes somos levados a optar por “isto ou aquilo”; no caso da estruturação de uma pesquisa de exigência acadêmica, tal como esta, estamos comprometidos em “estudar” algo, dissecar, analisar, escrever, enfim, algo que só se torna possível quando passamos a nos tornar parte do próprio tema. E é neste contexto que se inserem as “muitas indagações” que trazemos em nossos “que-fazer”, e é preciso “sentí-las” para reconhecer as que, de fato, nos “fazem sentido”. Esta acepção inicial que trago como uma “verdade” provisória, um pré-conceito, no sentido de posicionamento pessoal, diz muito, portanto, do meu interesse em pesquisar sobre a educação especial no Rio Grande do Sul, enquanto uma política pública⁹; “desejo” que nasceu ainda na graduação em educação

⁹ O sentido aqui utilizado para a educação (especial) como uma política pública é aquele em que tais políticas representam a materialidade do Estado, ou, o “Estado em ação”, conforme AZEVEDO (1997, p. 5). Segundo a autora, quando se enfocam as políticas públicas em um plano mais geral, isto significa ter presente as estruturas de poder e de

especial, há pouco tempo concluída na Universidade Federal de Santa Maria/Rio Grande do Sul, enviesada por um sentimento de que a educação e a educação especial, conseqüentemente, parecem "desobrigar-se" do entendimento da dimensão política que as compõem. Nosso inesquecível Paulo Freire já suscitava, em suas reflexões, que "(...) não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias" (...) (1997, p. 24); assim como para várias outras pessoas, já não tenho dúvida de que a educação é um processo inerentemente político.

No cotidiano de nossa prática pedagógica nos defrontamos com questões que nos exigem uma opção eminentemente política, sobre as quais, na maioria das vezes, nem mesmo temos consciência deste âmbito da decisão. Por exemplo, as decisões sobre quem consegue frequentar a escola ou quais informações devem fazer parte do currículo carregam uma dimensão de poder e de concepção política (BRIZOLLA: 1999, p. 21).

Daí, até a opção pelo Mestrado na linha *Políticas de Educação e Exclusão Social*, mais especificamente, a adesão ao *Núcleo de Política e Gestão da Educação*, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi apenas um passo. É um passo extremamente pensado e desejado!

É nessa perspectiva que as políticas públicas e a história político-institucional da educação especial no Estado provocam minha atenção, pelo "pouco" que se pode apreender num curto espaço de tempo tal qual uma graduação, em relação ao "muito" a ser conhecido. Pela pretensão de não encerrar os conhecimentos adquiridos em nome do "início da vida profissional", pela consciência de que não é possível pensar em um assunto tão complexo sem um debruçar-se comprometidamente sobre ele é que esta pesquisa "desejou" existir.

Do ponto de vista do cerne teórico-metodológico "escolhido" para a realização deste trabalho, algumas convicções pessoais, remodeladas pela

dominação, assim como os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação; num plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente (*id., ibid.*).

ação do conhecimento que se foi construindo neste Curso de Pós-Graduação já podem ser explicitadas, apostando na 'validade' das mesmas para os propósitos da pesquisa. Assim, o caminho metodológico escolhido esteve todo ele perpassado e delimitado por uma *atitude hermenêutica* em relação ao conhecimento como um todo.

A *Hermenêutica* é um saber muito antigo, que vai sendo reformulado. PALMER (1989) faz uma recuperação cronológica deste saber, apontando a existência de seis definições modernas de *Hermenêutica*, do seu significado mais antigo - "A *Hermenêutica* como teoria da exegese bíblica" (p. 44) chega até ao sentido da *Hermenêutica* Moderna, a que nos interessou neste estudo. A partir de Martín Heidegger, dá-se uma "virada", um rompimento com a *Metafísica Clássica*; o objeto do conhecimento, então, se "mundaniza". "O que é o Ser?" passa a ser a indagação principal de Heidegger, crítico ferrenho à modernidade, a qual enclausurou o Ser no ente, com a tecnificação do homem. "A história do pensamento ocidental é a do esquecimento do ser...". Dentre os postulados heideggerianos, nos interessou destacar aqueles que relacionam-se diretamente com o objeto de pesquisa; para Heidegger, a "verdade" está no acontecer histórico, no *Dasein* ("Ser aí") e não no objeto; a "verdade" está entendida enquanto *adequação* e não como *certeza* (costumeiramente, utilizamos "verdade" como "correção da interpretação"); para Heidegger, existe apenas desvelamento/provisoriedade de "verdades". A "verdade", assim, é condição de possibilidade, compreendida como um *velamento/desvelamento*, o que desloca a verdade do sujeito (da consciência) para o mundo em que estamos (o "ser aí").

Como questão filosófica, a *Hermenêutica* apresenta a *busca de sentido*, ensejando a recuperação do subjetivo, resultante da cisão provocada pelo desenvolvimento da ciência (especialmente, a partir do Iluminismo), procurando demonstrar que o processo conhecedor não é só o objetivável. A *Hermenêutica* mostra a não exclusividade do pensamento objetivante; coloca-se contrária ao uso exclusivo da interpretação objetivante porque esta penaliza o pluralismo - "normatização em excesso". A *Hermenêutica* também nos possibilita fazer o constante estranhamento para encontrar nossos próprios limites. Não se trata de uma explicação técnica do mundo; se situa no âmbito da linguagem, enquanto gera possíveis "horizontes de compreensão".

Sem dúvida, a pesquisa em torno das políticas públicas já pensadas para a educação especial no RS, enquanto velamento/desvelamento de processos instituintes, se engrandece e se torna mais fiel aos seus propósitos a partir destas concepções. A procura e a análise dos materiais encontrados neste caminho foram buscados como "verdades", que só as são porque compreendidas em suas *temporalidade e historicidade*. Neste sentido, a *interpretação* realizada não quer se constituir em decifrações de conceitos prontos, mas antes a compreensão do que realmente vem à tona. Nesta perspectiva, o *interpretar* foi a própria elaboração de formas de compreensão da temática em questão, tendo em vista um sentido que nunca pode ser cerrado, - *atitude hermenêutica de esclarecimento dos fatos* - abrir-se para as possibilidades de compreensão. Desta forma, a "verdade" da pesquisa foi "puxada" para a questão da finitude que a compõe.

Outro ponto importante a ser levantado é a noção de que "todo esclarecimento é um auto-esclarecimento", tal como a Hermenêutica contempla. Isto significa muito na pesquisa proposta, uma vez que tenho insistido reiteradamente na importância de "sentir-se" na própria temática a ser trabalhada, o "desejo" de empreendê-la; na medida em que um conhecimento (científico) passa a ser construído, ele deve fazer sentido para quem o elege; ou melhor, ao escolhê-lo, já estávamos, desde sempre, aí, implicados com este caminho. Esta concepção, por fim, nos remonta à GADAMER, o qual enfatiza a *historicidade da compreensão*, como forma de se chegar à verdade. Sim, porque a Hermenêutica não nega a possibilidade de algumas universalizações, mas tem o extremo cuidado em demonstrar que o 'universal' é o 'modo de ser' da existência de cada coisa¹⁰.

GADAMER (1993) nos mostra que nenhuma Compreensão existe sem Pré-Compreensão. "*El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar*" (p. 333). Para ele, a compreensão de algo consiste precisamente na elaboração de um projeto prévio, o qual vai sendo constantemente revisado com base no que vai resultando, conforme se avança na penetração do sentido (*idem*). A interpretação começa sempre com conceitos prévios que terão de ser substituídos progressivamente por outros mais adequados. Assim é que procurei guiar a compreensão na

¹⁰ Comentários elaborados a partir das aulas do *S.A: Hermenêutica filosófica e educação*, sob os cuidados da professora Nadja Hermann. PPGEDU/UFRGS, segundo semestre de 1999.

pesquisa: não numa diretividade "à letra" do que foi sendo encontrado, a partir de nossas concepções prévias, mas no exame destas opiniões em relação a sua legitimação, em relação a sua origem e validade. A significação dos "discursos" encontrados procurou ser entendida a partir de que

(...) lo que nos es dicho por alguien, en conversación, por carta, a través de un libro o por cualquier outro canal, se encuentra por principio bajo la presuposición opuesta de que aquélla es su opinión y no la mía, y que se trata de que yo tome conocimiento de la mismo pero no necesariamente de que la comparta (...) Lo que se exige es simplemente estar abierto a la opinión del outro o a la del texto. Pero esta apertura implica siempre que se pone la opinión del outro en alguna clase de relación con el conjunto de las opiniones propias, o que uno se pone en cierta relación con las del outro (GADAMER: 1993, p. 335).

Esta consciência formada *hermeneuticamente* mostra-se receptiva, desde o início, à alteridade; porém, esta receptividade não significa uma *neutralidade* frente às coisas, tampouco, *auto-cancelamento*, sendo que inclui uma mescla de incorporações das próprias opiniões prévias e pré-conceitos de quem realiza a pesquisa. A partir disto, GADAMER vai falar da *presença da tradição*, defendendo a impossibilidade do cancelamento dos nossos pré-conceitos e de toda a "situação-mundo" (contexto) na qual estamos inseridos.

Este es precisamente el punto con el que debe enlazar críticamente el intento de una hermenéutica histórica. La superación de todo prejuicio, esta exigencia global de la Ilustración, revelará ser ella misma un prejuicio cuya revisión hará posible una comprensión adecuada de la finitud que domina no sólo nuestro ser hombres sino también nuestra conciencia histórica (GADAMER: 1993, p. 343).

En este sentido haremos bien en no entender la conciencia histórica - como podría sugerirse a primera vista - como algo radicalmente nuevo sino más bien como un momento nuevo dentro de lo que siempre há sido la relación humana com el pasado. En otras palabras, hay que reconocer el momento de la tradición en el comportamiento histórico y elucidar su propia productividad hermenéutica (*op.cit.*, p. 351).

Com estas idéias, ficam fortalecidas no trabalho de pesquisa a importância e a necessidade de se reconhecer que tudo o que escrevemos, "as idéias que concluimos", está diretamente relacionado com nosso estado atual de conhecimentos, nosso contexto histórico, nossa época, que encara de certa maneira um determinado elemento/tema/assunto e que, sem dúvida, anteriormente e posteriormente, o faria de outra forma, pela revisita noutra época. É este, pois, o caso deste objeto de pesquisa: a noção de que cada pedaço constitutivo da história político-educacional da educação especial no RS, enquanto uma política pública, teve de ser compreendido de acordo com o contexto em que surgiu cada regulamentação, lei, decisão, projeto, instituição, etc., a partir dos "olhos de hoje", na tentativa de nos darmos conta da realidade atual. "Não há como saltar fora da própria sombra".

(...) El movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de ésta al todo. La tarea es ampliar la unidad del sentido comprendido em círculos concéntricos. El criterio para la corrección de la comprensión es siempre la congruencia de cada detalle con el todo. Cuando no hay tal congruencia, esto significa que la comprensión ha fracasado (GADAMER: 1993, p. 361).

Enfim, posso considerar que a pesquisa foi se tecendo por aspectos objetivos e subjetivos, conjugados, descrevendo a compreensão de seus possíveis resultados como uma "interpenetração do movimento da tradição e do movimento do intérprete (o pesquisador)", premiando não somente o procedimento utilizado para se chegar à compreensão, mas principalmente as condições sob as quais se compreendeu (*op.cit.*, p. 363).

Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (FREIRE: 1997, p. 15).

PARTE II

DELIMITANDO HORIZONTES METODOLÓGICOS...

DOS SISTEMAS

*Já trazes, ao nascer, tua filosofia.
As razões? Essas vêm posteriormente,
Tal como escolhes, na chapelaria,
A forma que mais te assente...*

Mário Quintana

Esta Dissertação de Mestrado apresenta-se como um estudo de natureza descritivo-analítico-interpretativa, de caráter qualitativo, ancorado numa fundamentação hermenêutica em relação ao conhecimento acerca da educação especial no estado Rio Grande do Sul, enquanto uma política pública de educação, através de uma pesquisa que envolveu interpretações de aspectos históricos, diagnósticos e perspectivas. A pesquisa procurou apontar os instrumentos e as estratégias na constituição das políticas públicas desenvolvidas em variados períodos governamentais, "costurando" peças de planejamento e de expressão estatística da educação especial no RS, num aporte cronológico delimitado a partir de 1967, momento de institucionalização do planejamento da educação no estado do RS, com a adoção do *I Plano Estadual de Educação*.

O OBJETIVO central de todo o trabalho consistiu numa tentativa de *revelar/desvelar* aspectos sócio-histórico-políticos e educacionais constitutivos da educação especial no estado do Rio Grande do Sul enquanto política pública, como forma de aprimorar o conhecimento acerca desta área, ainda, um tanto quanto "obscura" no cenário da educação rio-grandense.

Para a efetivação desta pretensão acadêmica, foram elencados os seguintes OBJETIVOS ESPECÍFICOS OPERACIONAIS:

1. Realizar uma revisão bibliográfica para a elaboração do contexto histórico-político da educação especial no RS;
2. Pesquisar o contexto histórico-institucional das políticas públicas de educação para pessoas com necessidades especiais;

3. Revisar a legislação e normas instituídas para a área em questão;

4. Revisar o histórico e evolução das terminologias empregadas na área, no âmbito da realidade brasileira;

5. Analisar dados estatísticos secundários a respeito das pessoas com necessidades especiais e educandos com necessidades educacionais especiais, no âmbito do Brasil e especialmente no Estado do RS;

6. Secundariamente, entrevistar personalidades que sejam consideradas como "fonte primária" de dados e informações não-documentadas, oportunas e/ou elucidativas às questões da pesquisa.

A partir destes Objetivos Específicos, esperei poder construir um escopo de trabalho que nos remetesse a uma *interpretação hermenêutica* do processo pesquisado, com relação à busca do "sentido implícito" que figura na dinâmica das políticas públicas propugnadas para a educação especial no estado do RS, nos planejamento e gestão educacionais.

Como HIPÓTESES CENTRAIS destacaram-se:

1. A precariedade das informações acerca do cenário histórico-político da educação especial no RS;

2. A escassez e a não-sistematização adequada, na maioria das vezes, dos dados estatísticos para a área, no Estado, como em nível de país;

3. A desarticulação das políticas públicas pensadas para a área no que diz respeito as três esferas governamentais - federal, estadual e municipal;

4. A complexa e ambígua¹¹ relação entre o atendimento efetuado pelas esferas pública e privada, na área, tanto em nível de Estado quanto de país, em relação às políticas nacionais vigentes;

¹¹ O termo *ambigüidade* tem sido utilizado como dispositivo analítico de políticas de educação por LUCE & PÖRTNER (2000), que tentam imprimir uma outra leitura possível da relação entre a palavra ambigüidade e sua significação, "fugindo" do determinismo, da linearidade, do funcionalismo que tenderam ao entendimento tradicional de "desordem, equívoco". Esta "nova" interpretação da palavra é dada pela noção de movimento. "Conquanto a análise particular dos fenômenos possa utilizar-se satisfatoriamente da idéia de ambigüidade como equívoco, qualquer conjunto complexo de informações e de poder, como a política, requereria aventurar-se a pensá-la como mediação - mais ou menos consciente pelos agentes e sujeitos de sua esperteza - da incerteza e da desordem" (p. 12).

5. A falta de uma atenção sistemática à educação especial no planejamento e na gestão do sistema estadual de ensino.

OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA. No trabalho de pesquisa, utilizei documentos do tipo oficial (decretos, leis, pareceres, etc.) e do tipo técnico (relatórios, planejamentos, estatísticas, etc.). A partir dos materiais coletados, procedeu-se à análise dos dados (codificação) e registro dos mesmos, movimento precedido de várias releituras do material a fim de perceber os temas, a temática, a tendência mais freqüente e/ou decisiva para as conclusões do trabalho, culminando com a construção de algumas categorias - os "*olhares*". Num segundo momento, foi realizada uma avaliação das categorias construídas inicialmente, o que já encaminha a uma outra etapa dos procedimentos, qual seja, a de voltar ao material como um todo no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar sua visão e, por fim, realizar um novo julgamento das categorias e dos resultados da pesquisa, quanto a sua abrangência e delimitação.

As sugestões de LÜDKE e ANDRÉ (1986), aqui consideradas como válidas, não foram encaradas de forma alguma como definitivas, conforme as próprias autoras advertem.

Como diz PATTON (1980), "esse esforço de detectar padrões, temas e categorias, é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados. Como as pessoas que analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento" (p. 313).

Convém, ainda, salientar dois pontos pertinentes ao trabalho de pesquisa. O primeiro, que foi realizada uma discreta complementação/interlocução entre dados quantitativos (estatísticas, por exemplo) e qualitativos, sem que isso desmerecesse o caráter eminentemente qualitativo que se desejou imprimir ao estudo. Em segundo lugar, que, pela incipiente experiência desta pesquisadora, tomaram-se como indicadores, "rumos" para o trabalho, além da orientação, as demais sugestões de LÜDKE e ANDRÉ, nesta mesma obra, em relação à análise de dados e às questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas em pesquisa.

Assim, o procedimento como um todo dividiu-se em três grandes eixos, quais sejam, revisão bibliográfica, coleta e análise de dados e de documentos, perfazendo o "caminho histórico" da temática, um diagnóstico atual e um quadro de perspectivas, tendo para cada tipo de fonte consultada, um determinado procedimento. Ressalte-se que a pesquisa procurou conjugar os documentos referentes aos dados educacionais e os documentos referentes aos planos educacionais estaduais, do referido período até ao atual (aqueles que foram encontrados!), numa análise interpretativa, dentre as inúmeras que poderiam ser construídas.

Uma referência importante para a questão da Análise Documental, dentro do entendimento das abordagens qualitativas de pesquisa, encontra-se em LÜDKE e ANDRÉ (1986), conforme já anunciei. A Análise Documental consiste num dos métodos de coleta de dados, e quando se trata de uma pesquisa qualitativa, "(...) pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (*op. cit.*, p. 38).

De acordo com as autoras, os documentos para análise incluem leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares. Estes elementos constituem uma fonte profícua da qual podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. "Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informação sobre esse mesmo contexto" (*op. cit.*, p. 39). Por fim, defendem a idéia de que, como uma técnica exploratória, a Análise Documental "indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos (...)" (*id.*, *ibid.*). Do ponto de vista teórico, como já mencionei anteriormente, procurei utilizar nos procedimentos de pesquisa e na análise dos resultados uma *racionalidade hermenêutica*, apostando na interpretação e compreensão como forma de acesso lógico ao objeto*.

* A explicitação teórico-metodológica está na **Parte I - A constituição do objeto de estudo**.

Ainda antes de encerrar esta parte, apenas gostaria de deixar mais explícito meu entendimento e as questões que têm me ocupado neste processo de exercício de produção de pesquisa, justamente em relação ao teor metodológico da mesma... Na revisão literária que procurei fazer para "ilustrar" um pouco "as coisas que quero dizer", encontrei em RUBEM ALVES algumas argumentações que, além de me parecerem extremamente interessantes e inteligentes, ressoam agradavelmente neste atual momento em que me encontro em relação ao conhecimento científico. Baseado em Wright Mills, nos fala a cerca do problema do método e da produção do conhecimento científico. Por comungar destas acepções, o transcrevo para finalizar este espaço...

Pensa-se que produzir conhecimento científico é a mesma coisa que produzir um conhecimento metodologicamente rigoroso, ignorando-se totalmente a significação ou relevância do conhecimento produzido (...). Não há dúvidas de que uma das marcas da ciência é o método de que lança mão. Mas o uso rigoroso de um método não pode ser o critério inicial e final na determinação da pesquisa. Muitas questões absolutamente irrelevantes podem ser tratadas com rigor metodológico (...). Todos sabemos que as questões realmente importantes, no campo das ciências humanas, são extremamente complicadas. Em cada problema encontramos a conjunção de uma série de fatores heterogêneos (...). Qualquer análise interdisciplinar, empreendida por um pesquisador, tem, necessariamente, de ser frouxa do ponto de vista metodológico. Mas é isto que a comunidade científica não perdoa! Rigor acima de tudo! Reprimidos pelo fantasma do rigor os pesquisadores se põem a campo não em busca de problemas relevantes, mas de problemas que podem ser tratados com os magros recursos metodológicos de que dispõem. É como se uma pessoa dispusesse de uma máquina fotográfica primitiva, que só tira fotografias de objetos a três metros. Ela preferirá tirar a fotografia de um gato sobre o muro, ao alcance de sua máquina, que a fotografia de uma erupção vulcânica a dois quilômetros. De fato, a fotografia do gato sairá mais nítida... (ALVES: 1985, p. 65-7).

PARTE III

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

*Breves incursões teóricas: conceituações,
terminologias, história, normatividade e
legalização*

- “Mosaico de avanços e recuos” -

CAPÍTULO 1: FINALIDADES, CONCEITUAÇÃO E TERMINOLOGIA

*“Se você não encontra
o sentido das coisas
é porque este não
se encontra, se cria”.*

Antoine Saint-Exupéry

O conceito de educação especial tem sido motivo de várias revisões, ao longo do desenvolvimento e evolução desta área da educação. O propósito deste item da Dissertação é o de realizar uma rápida revisão, portanto, “do muito que se tem dito” sobre esta modalidade de ensino. Início pela conceituação expressa na diretriz nacional própria para a educação especial, qual seja, a *Política Nacional de Educação Especial*.

É um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (Brasília: MEC/SEESP, 1994).

No documento *Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros/MEC/SEESP* (1994, p. 15) ainda temos:

A Educação Especial como qualquer processo educativo tem por finalidade a formação de cidadãos conscientes e participativos (...) Também é educação básica e não um seu apêndice...

A diretriz do MEC também expressa em seus documentos que a finalidade maior da educação especial está de acordo com o que dispõe a Constituição Brasileira, no seu artigo 208, inciso III, que garante "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

MAZZOTTA, com muita propriedade, nos oferece um contraponto para esta conceituação quando menciona:

A despeito de figurar na política educacional brasileira desde o final da década de cinquenta deste século até os dias atuais, a educação especial tem sido, com grande freqüência, **interpretada como um apêndice indesejável**. Numerosos são os educadores e legisladores que a vêem como meritória obra de alguns "abnegados" que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos ou mentais. O sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o de *assistência* aos deficientes e não o de *educação* de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (...) **a educação especial tem sido definida como simples opção de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais** [*grifos meus*] (1996, p. 11).

ALFREDO FIERRO, por sua vez, nos ilustra o que tem sido entendido como "educação especial", especialmente quando esta diz respeito a uma pretensa educação apropriada às crianças com atraso mental. Contrapondo-se ao jargão popularizado de que "Para crianças diferentes, educação diferente", comenta:

Seja como for, por educação especial entende-se o conjunto de processos educacionais apropriados, para determinados grupos de crianças, entre as quais se encontram as crianças com déficit intelectual (1993, p. 240).

Ainda que aqui se acrescentassem demais conceituações em relação ao "O que é educação especial?", podemos dizer o que as práticas escolares têm revelado em nível de Brasil e Rio Grande do Sul: um "desacerto" de opiniões e de idéias, por vezes, descontextualizadas, permeadas de dogmatismos e pré-conceitos construídos ao longo de toda a história do movimento educacional que inaugura o que hoje enfrentamos cotidianamente; uma *aparente* contradição entre "o que está na letra da lei" e o que ocorre, de fato, em nossas escolas.

É, preciso, pois, um esforço no sentido de procurar equacionar estas divergências através de um profundo conhecimento do contexto da educação especial no ensino formal como um todo, em cada lugar em que ocorra, e, de forma particularizada, procurando perceber o que se configura como tal em cada localidade específica, considerando as relações, o entendimento e a finalidade que tal modalidade de ensino significa.

O NOME E AS COISAS

"Para que estragar a simples existência das coisas com nomes arbitrários?

Um gato não sabe que se chama gato e Deus não sabe que se chama Deus ("Eu sou que Sou" - diz ele no livro de Gênesis)

Eu sonho

É com uma linguagem, composta unicamente de adjetivos

Como deve ser a linguagem das plantas e dos animais!

Só de adjetivos, sem explicação alguma, mas com muito mais poesia..."

Mário Quintana

Muito se tem comentado/pensado/influenciado hoje em dia sobre os variados termos que usamos para designar aquelas pessoas que apresentam, em relação à maioria das outras, alguma dificuldade física, sensorial, intelectual, etc.

Parece-me que necessitamos que seja assim. Com nomes e rótulos, como se nós, seres humanos, precisássemos deste artifício a todo

momento para "ser o que somos". A dificuldade de simplesmente chamar a alguém de "Ei, fulano!", independentemente de suas qualidades e/ou defeitos corporalmente visíveis faz parte de nossa cultura. Cultura que parece "nivelar por baixo", como popularmente se diz. Ou, do contrário, por que não chamamos "Ei, seu *portador de nenhuma dificuldade!*" e tantos outros atributos "perfeitos" que são reconhecidos em nossa sociedade, numa primeira vista?... No fundo, não nos chamamos assim, baseados em nossas "qualificações ou méritos", porque sabemos que isto é ilusório. Temos todos "telhado de vidro" e a pedra que arremessamos pode quebrar-se contra nós mesmos. Quem de nós não tem ou teve alguma dificuldade e/ou deficiência em especial, num determinado ou em vários períodos de sua existência? Quem de nós tem a exata dimensão do que é "ser normal"?

É assim, a partir de questões cotidianas aparentemente simples, mas na verdade tão complexas, que se constitui a cultura, a ética e o conhecimento de uma dada comunidade as quais, por sua vez, influenciam na constituição dos nomes "das coisas que chamamos". Estes nomes que atribuímos às pessoas que possuem alguma(s) diferença(s) em relação a nós originam-se mais ou menos nos elementos que acabamos de citar (sem a pretensão de esgotá-los...) e dizem muito sobre nossas "certezas".

A breve revisão terminológica a que nos propomos nesta parte do trabalho tem como finalidade embasar todo o movimento de instituição dos variados termos pelos quais têm sido chamadas e classificadas as pessoas que parecem "diferentes" de nós, as "pessoas normais". Com os pontos de vista pessoais levantados, inicialmente, não tenho a pretensão de absolutizar o fato de que não haveria a necessidade de terminologias que nos identificassem, como pode parecer; apenas questiono o uso indiscriminado das mesmas, a freqüente deturpação dos termos e, principalmente, a "carga social negativa" que os termos utilizados em educação especial têm acarretado aos sujeitos em questão - os alunos.

Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais, longo foi o trajeto percorrido na história da "terminologia educacional especial brasileira", mas talvez não tão significativo quanto a "evolução" dos termos poderia sugerir. Os determinantes que propiciaram as mudanças terminológicas na educação especial merecem uma descrição detalhada, pela subjetividade que carregam os termos, tarefa oportuna que vem sendo desenvolvida por outros estudiosos da área. Mesmo assim, podemos rapidamente lembrar que os fatores foram se constituindo a

partir das novas formas de entendimento da deficiência sob a perspectiva educacional, provindos de campos muito diferentes, revelando também que as mudanças de termos acompanharam as mudanças de concepções a cerca da educação especial e das deficiências¹².

Se realizada uma análise histórico-cronológica atual dos termos utilizados na educação especial para designar os seus, apontamos "excepcional", "deficiente", "superdotado" e, mais recentemente, "portadores de necessidades (educacionais) especiais" como os grandes eixos já utilizados. Sem querer simplificar o assunto, acreditamos que estes sejam os termos que ficaram presentes no "domínio público" e nas próprias diretrizes governamentais.

Nos documentos oficiais do Ministério da Educação, especialmente na *Política Nacional de Educação Especial (1994)*, podemos encontrar como diretriz mais atual:

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 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 superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais (p. 22-3).

Conforme o trabalho de MAZZOTTA (1996), a expressão "educando com necessidades especiais" apareceu pela primeira vez no ano de 1986, em substituição à expressão "aluno excepcional", que foi

¹² Os fatores a que nos referimos estão em MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 3.v., p. 9-11.

praticamente abolida após esta ocorrência; no entanto, em textos oficiais posteriores ainda encontra-se a expressão "portadores de deficiências" (p.75).

A diversidade de expressões que vem conformando as referências à população a que se destina a educação especial ("educandos especiais", "pessoa portadora de deficiência", "pessoas portadoras de necessidades especiais", etc.) sinaliza que "palavras, frases, fragmentos semelhantes e mesmo idênticos na aparência podem ter significações diferentes quando se acham integradas em conjuntos diferentes"¹³. Em minha opinião, vale aqui uma especulação e uma maior dedicação em, ao proceder às análises destes "nomes", atentar para as diferenças que se impõem quando de uma questão meramente filosófica ou, por ventura, quando de uma questão política, determinantes da utilização deste ou daquele termo, situada em determinado contexto sócio-histórico-político.

O significado da utilização deste ou daquele termo no campo educacional tem resultado em vários pontos de vista e questionamentos: qual é o mais adequado para a definição da clientela da escola? Qual o mais adequado, em termos de menor discriminação? A despeito das várias correntes e opiniões, nos parece sensata a opção declarada de MAZZOTTA (1996), que considera adequado ao alunado da educação especial o termo "educandos com necessidades educacionais especiais", dentro do que ele considera uma abordagem "dinâmica" de entendimento da área. Para a defesa deste termo, duas são as suas justificativas:

Em primeiro lugar porque não se entende como uma pessoa possa *portar necessidades*, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações (...) Em segundo lugar, porque não se trata de quaisquer necessidades, mas de *necessidades educacionais* (*op. cit.*, p. 118).

Em relação à definição terminológica instituída pelo MEC, MAZZOTTA realiza uma séria crítica, pois entende que a expressão endereçada ao alunado da educação especial, "portadores de necessidades especiais", não passa de um eufemismo para "portadores de deficiência", alertando para o fato de que, na maioria das vezes, esta modificação tresloucada de termos pode significar o esquecimento do

¹³ GOLDMANN *apud* MAZZOTTA: 1996, p. 104.

sentido de "deficiência" e suas implicações individuais e sociais, o que também pode significar uma confusão no entendimento das diretrizes e normas traçadas, acarretando prejuízos à qualidade dos serviços prestados (*op. cit.*, p. 199).

A título de complementação desta modesta análise, nos vários planos de educação especial algumas palavras-chave são utilizadas, com relação à *clientela* (deficientes, excepcionais, educandos com necessidades especiais), às *justificativas* (tendência, diretrizes, princípios, objetivos) e às *ações* (integração, normalização, prevenção, etc.), de tal modo que sua compreensão se torna difícil.

A simples mudança de termos, na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhada de qualquer alteração de significado. Exemplo disso são os termos "excepcional", "aluno com problema de conduta", "aluno superdotado", que foram sendo substituídos, respectivamente, por "portador de necessidades especiais", "aluno com condutas típicas" e "aluno com altas habilidades" (id., ibid.).

O contraponto para a definição "necessidades (educacionais) especiais" é oferecido por ROSITA CARVALHO (2000); para a autora, nas últimas décadas, no âmbito da educação especial, "as várias mudanças de tendências nos paradigmas educacionais têm provocado uma série de reflexões e de substituições dos termos", até hoje empregados. Para ela, também, a questão da terminologia sempre foi objeto de controvérsias, embora a busca de novas denominações objetivem identificar os sujeitos aos quais se referem, sem estigmatizá-los (*op. cit.*, p. 35).

As expressões necessidades especiais e necessidades educacionais especiais, por exemplo, são denominações propostas e, geralmente, usadas como sinônimas pelos que trabalham em educação especial, para substituir várias outras atribuídas ao seu alunado. Supõe-se que as referidas expressões tenham conotações distintas das implícitas nos conceitos de deficiência e incapacidade pois, no imaginário coletivo, a deficiência e a incapacidade dela resultante estão associadas com patologia, numa visão reducionista e preconceituosa em relação aos indivíduos (...) a expressão tornou-se mais abrangente, aplicando-se, não só aos alunos com deficiências, como a

todos aqueles "excluídos" por diversas razões que os levam a ter necessidades especiais, em várias dimensões de vida, particularmente a escolar (...) (*op. cit.*, p. 36).

Para a autora, a substituição dos termos "excepcional", "deficiente", "portador de deficiência", "pessoas com deficiência" e outros, pela expressão "necessidades especiais", traduz uma intenção persuasiva dos "especialistas" em relação aos "leigos".

Pessoalmente tenho inúmeras dúvidas a respeito, reforçadas pela falta de clareza e precisão da expressão necessidades especiais ou educacionais especiais, quando referidas à escola. São muito vagas, seja do ponto de vista da pessoa que as sente e apresenta, seja do ponto de vista das provisões necessárias para suprir as diferentes manifestações de necessidades (*op. cit.*, p. 38).

CARVALHO ainda coloca que, como no âmbito educacional escolar essas expressões têm sido amplamente usadas por profissionais da educação especial, estabeleceu-se uma ligação entre as necessidades educacionais especiais e a deficiência, embora todos os alunos, indiscriminadamente, sintam e manifestem necessidades educacionais, mesmo que em caráter temporário; a consequência dessa associação resulta em que todos os alunos que se desviam dos padrões "normais" entrem para a categoria de alunos com necessidades educacionais especiais, entendidos como portadores de deficiência, ainda que lhes seja aplicada uma outra "etiqueta", passando à condição de deficientes circunstancialmente produzidos. "Se por um lado é pertinente, como direito de cidadania, considerar as necessidades dos diferentes alunos, por outro lado teme-se que, com outra maquiagem, retornemos aos procedimentos clínicos, na medida em que as necessidades educacionais especiais induzem à noção de "déficit" que precisa ser diagnosticado..." (*id., ibid.*).

Sem dúvida, cabe a nós, ao pensarmos sobre a questão da terminologia em educação especial, realizar o exercício de aproximação entre o termo, a expressão, e o contexto desta no momento do seu "nascimento" e, ainda, com o contexto geral da educação, sob as perspectivas políticas e sociais de tais momentos.

CAPÍTULO 2: BREVE RECORTE HISTÓRICO

*“Amassa-se o barro, fazem-se os tijolos
erguem-se as paredes.
Mas é preciso deixar lacunas
para as portas e as janelas,
que tornarão a casa habitável.
Corta-se o tronco, desbasta-se a
madeira,
faz-se a roda.
Mas é preciso cavar o buraco
que permite a introdução do
eixo.
Portanto, o ser produz o útil, mas
é o não-ser,
que o torna eficaz”.*

Lao Tsé

A história da educação especial brasileira tem sua origem e inspiração nas experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, no século XIX.

Conforme pesquisou MAZZOTTA (1996), durante um século as providências para a área caracterizaram-se por iniciativas oficiais e particulares isoladas, “refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional aos portadores de deficiência” (p. 27). Somente no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX que a política educacional brasileira passa a incluir a “educação de deficientes”. Na conclusão de sua pesquisa, aponta que a influência recebida dos países já nominados nos legou os internatos e as escolas especiais (Europa) e as alternativas de classes especiais na escola comum e a organização de associações de pais (EUA).

Anteriormente à experiência brasileira, CASTRO retoma que, antes de tornar-se de caráter educativo, ou mais especificamente escolar, o atendimento às pessoas com deficiência “percorreu uma trajetória que se iniciou com uma *segregação primitiva, tão radical quanto definitiva*, quando eram eliminados na Idade Média, passando pelos asilos

e internatos até chegar às escolas especiais" (SIMON, 1991; PESSOTTI, 1985 *apud* CASTRO: 1997, p. 11).

A educação especial, desde o seu surgimento no final do século XVIII, atende a dois interesses contraditórios: o de oferecer escolaridade a crianças anormais, ao mesmo tempo em que serve de instrumento básico para segregação do indivíduo deficiente (BUENO *apud* CASTRO: 1997, p. 12).

Em relação à trajetória percorrida pelos países europeus, a educação especial brasileira teve uma diferença fundamental, no entanto: "enquanto os institutos parisienses se transformaram em oficinas de trabalho, seus similares brasileiros tenderam basicamente para o asilo de inválidos" (*op.cit.*, p. 13).

A educação especial expande-se no Brasil, então, com a criação de entidades filantrópicas assistenciais e especializadas, destinadas à população procedente das classes sociais menos favorecidas; por outro lado, na rede privada surgiram clínicas e escolas dedicadas ao atendimento de pessoas com deficiência oriundas dos extratos sociais superiores, com grande expansão nas décadas de 60 e 70. Paralelamente à expansão das instituições assistenciais, a educação especial pública ampliou-se com as escolas e classes especiais, na década de 70; porém, a oferta de vagas era insuficiente tanto na rede pública quanto na privada. Para CASTRO, existiu sempre uma ambigüidade em termos de legislação na educação especial brasileira o que, em sua opinião, tornou possível que esta área se tornasse um sistema à margem do sistema educacional. Assim institucionalizada, operacionaliza-se segundo um enfoque mais terapêutico do que propriamente escolar, dando continuidade à tendência inicial da educação de deficientes.

Em termos de legislação e de política de educação especial, vemos que, de início, não havia comprometimento do governo federal em assumir o dever de garantir escolarização às pessoas com deficiência. Com a institucionalização da educação especial brasileira, apesar da legislação explicitar a intenção de *integrar* o deficiente no sistema escolar, ela se caracteriza, até hoje, mais pelo assistencialismo do que pela escolarização (1997, p. 17).

CAPÍTULO 3: QUADRO NORMATIVO E LEGAL

O presente Capítulo consiste numa breve apresentação da história da legislação para a área da educação especial em nosso país o que, a meu ver, é fundamental para este trabalho, pois as determinações legais nacionais compõem o "pano de fundo" da "história" que poderemos contar sobre a educação especial no Rio Grande do Sul, tendo por alvo a tentativa de melhor apreender de que forma ocorreram estas influências, em termos de receptividade, legalidade, efetivação, resistências, etc...

3.1 BASES E NORMAS

3.1.1 A Educação Especial, As Leis de Diretrizes e Bases, os Planos Nacionais de Educação e a Política Nacional de Educação Especial - algumas considerações

De acordo com o que dispõe JANNUZZI (1989), em termos de legislação, a educação especial apareceu pela primeira vez na LDB 4.024/61. Esta Lei, "proscrita" para muitos educadores da época pois vinha sendo gestada desde 1946, dedicou à educação especial o Título X, art. 88 e 89 destacada, portanto, da Educação Geral, comum, "normal". Contradizendo tal destaque, inferia que esta educação deveria "no que fosse possível enquadrar-se no sistema geral de educação"; no entanto, o Estado não propunha a si nenhum dever e/ou responsabilidade para com ela, deixando de enfatizar o anterior artigo 2º do Título II, no qual constava a educação como um direito de todos. A Lei 4.024/61 garantia, apenas, aos "estabelecimentos de ensino público e particulares legalmente autorizados adequada representação nos Conselhos Estaduais e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados" (VASCONCELLOS *apud* JANNUZZI: 1989, p. 19). Para a autora, o entendimento disto passa pelo fato de que, de um modo geral, a LDB 4.024/61 não se preocupou com a educação popular e, desta forma, perpetuou a continuação das relações sociais vigentes. "Então por que se preocupar com os grupos minoritários da EE, que são ainda mais desprotegidos, quando vinculados às camadas populares?" (*id., ibid.*).

Assim, vamos ver que tanto na Educação Popular, quanto na Especial, vão ser os grupos particulares os mais

atuantes (...) O Estado vai procurar fazer-se presente através das Campanhas Nacionais de Educação, que, como sabemos, atuaram por meio do voluntariado, em função da boa vontade, sem quase nenhuma orientação profissional. É também por meio delas que o Estado se faz presente na EE: pelas Campanhas de Educação dos Deficientes da Visão, da Audição e os Deficientes Mentais, que surgiram nos fins dos anos 60. O atendimento educacional especializado se efetuará através das entidades privadas, as Sociedades Pestalozzi, fundadas nos anos 30 e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, da década de 50 (*id., ibid.*).

Após, veio o período da ditadura militar, inaugurada com o golpe de 64, período em que muito se falou na doutrina da interdependência em que se justificou a dependência cada vez mais acentuada da economia. Neste período, ocorre também uma proliferação de legislação, que atinge todos os setores; assim, na Constituição de 1969 há a promessa de "Lei especial sobre assistência à maternidade, à infância, à adolescência e sobre a educação dos excepcionais" (Título IV, parágrafo 4).

A década de 70 constitui-se numa época em que há grande preocupação em defender a educação como fator de aumento de produtividade individual, que beneficiaria o progresso e o desenvolvimento do país (período ditatorial)¹⁴. Esta concepção vai fazer-se presente, também, na literatura sobre educação especial, "notadamente nos documentos que asseguram o Grupo-Tarefa encarregado de elaborar o Projeto Prioritário 35, do Plano Setorial de Educação para o triênio de 72 a 74, e que dará origem, em 1973, ao CENESP". Mesmo depois da criação deste órgão e da reafirmação da emenda constitucional nº 12 (1978), a qual garantia legalmente a instrução especial e gratuita aos portadores de deficiência, continuaram as instituições particulares a atender a esses alunos em maior número que o serviço público. De 1970 a 1974 foram criadas 69 instituições especializadas públicas; entretanto, surgiram 213 particulares, para a deficiência mental. Para os deficientes da visão, audição e múltiplos, surgiram 15 públicas e 49 particulares (JANNUZZI: 1989, p. 20).

¹⁴ A contextualização histórico-política desta época, no Brasil, está mais amplamente desenvolvida no Capítulo 5, item 5.1.

(...) a convivência ambígua dos setores público e privado em nosso país acaba por caracterizar-se numa 'parcial simbiose', permitindo que o setor privado exerça influência na determinação das políticas públicas. Como exemplo, JANNUZZI aponta a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, que ocorre através da influência das entidades privadas de educação especial (JANNUZZI *apud* KASSAR: 1998).

Neste sentido, surge a LDB 5.692/71 que em seu artigo 9º reitera "tratamento educacional especializado para os que apresentem deficiências físicas e mentais", mas deixando aos Conselhos de Educação a tarefa de colocar normas nesse setor (VASCONCELLOS *apud* JANNUZZI: 1989, p. 20). Esta Lei, com a redação alterada pela Lei 7.044/82, leva a entender, em seus termos, uma recomendação contrária ao preceituado no artigo 88 da Lei 4.024/61, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a "educação de excepcionais" pode enquadrar-se no "sistema geral de educação" (MAZZOTTA: 1996, p. 69).

A LDB 9.394/96, por sua vez, tem sido ainda motivo de muita análise e, portanto, destacaremos alguns pontos que por ora parecem consensuais. O fato desta Lei reservar um capítulo exclusivo para a educação especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (FERREIRA, 1998). A presença da educação especial na Lei certamente reflete um certo crescimento da área em relação à educação geral, nos sistemas de ensino, principalmente nos últimos 20 anos. Assim, a educação especial aparece no texto compondo o Capítulo V; esta é entendida, para efeitos da própria lei, "como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (art. 58). Além do que constam nos parágrafos acerca das modalidades, das formas de atendimento e da oferta, a Lei traz em seu artigo 60, parágrafo único, a normativa 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".

Para SAVIANNI,

(...) a Educação Especial ganha, nesta lei, um lugar mais destacado, ao se configurar como um Capítulo autônomo, em comparação com a Lei 5.692/71 onde o assunto foi regulado em apenas um artigo (o art. 9) do Capítulo I que trata das disposições comuns ao ensino de primeiro e segundo graus (1997, p. 218).

No entanto, para CASTRO (1997), este avanço ainda não se verifica na prática; o termo **preferencialmente**, presente no texto da lei, mais uma vez (também consta na Constituição de 1988, Cap. II, artigo 208), enseja chamar atenção para a ambigüidade que permanece na legislação, permitindo interpretações diversas. "Desse modo, a lei deixa 'brechas' para que a educação das pessoas com deficiência se realize de acordo com os interesses das instituições, ou seja, de acordo com as preferências de seus dirigentes" (*op. cit.*, p. 16-7).

Ainda que o assunto das LDBs não esteja esgotado por aqui e que, não necessariamente, se necessite realizar uma quebra de assunto entre um componente e outro, passaremos agora a apreciar algumas considerações em relação aos Planos Nacionais de Educação, fundamentados especialmente em MAZZOTTA (1989).

O primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado em 1962 (com vigência até 1970) e resultou da integração dos três planos federais de normas para a distribuição dos fundos de ensino primário, médio e superior, não se caracterizando, portanto, como um plano de diretrizes para a educação.

Através daquele plano, na revisão de 1965, foram destinados 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para a 'educação de excepcionais' e 'bolsas de estudos, preferencialmente, para assistir crianças deficientes de qualquer natureza' (*op. cit.*, p. 10).

MAZZOTTA nos fala que durante todo o período dos governos militares, de 1964 a 1985, houve três Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), nos quais as questões sociais não foram encaradas como substantivas. "Mesmo no II PND (1980/85), em que o 'Governo conclama a sociedade a assumir suas responsabilidades na

condução de seu destino', persiste a linguagem econômica presente nos PNDs anteriores" (*id., ibid.*).

No que diz respeito ao I PND (1972/74), no Plano Setorial de Educação e Cultura, os "excepcionais" são definidos como os "mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, os emocionalmente desajustados, bem como os superdotados, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade". As diretrizes para a educação especial neste plano foram a *Integração e a Racionalização*, com a definição de duas grandes linhas de programação: expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais e apoio técnico para que se ministrasse a educação especial.

No mesmo período deste plano, no ano de 1973, é criado o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) e, junto com ele, um *Fundo de Educação Especial*, de natureza contábil. No ano de 1977, o MEC elabora o *I Plano Nacional de Educação Especial*, para o triênio 77/79, em consonância com as diretrizes do II Plano Setorial de Educação e Cultura 1975/79. As diretrizes que conduziram tal plano foram *Ação de Extensão do Acesso à Educação* (destacando-se o acesso a tratamento diferenciado), *Ação Otimizadora* (aproveitamento sob o ângulo pedagógico-administrativo), *Ação Preventiva* (diagnóstico e atendimento precoces), *Ação de Aperfeiçoamento* (do sistema educacional, com o máximo de eficiência e o menor custo operacional possível) e *Ação Continuada* (educação permanente). No que diz respeito aos recursos financeiros, "de um montante de cento e quarenta e oito milhões e quatrocentos e noventa mil cruzeiros, foram previstos 58,70% para as Instituições Privadas e 14,48% para os Sistemas Estaduais de Ensino" (*op. cit.*, p. 12).

Em relação ao II PND, de 1980/85, a análise de MAZZOTTA centra-se no *Plano de Ação* da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, instituída em 1980 pelo MEC; isto, porque não lhe foi possível localizar um plano específico decorrente do Plano Setorial de Educação e Cultura. Em tal Plano de Ação, destacam as "novas tendências" de *Integração e Normalização*, com sete objetivos pontuais: *Conscientização, Prevenção, Educação Especial, Reabilitação, Capacitação profissional e acesso ao trabalho, Remoção de barreiras arquitetônicas e Legislação*. Os recursos financeiros não são detalhados.

Em 1985, já em plena "Nova República", o CENESP/MEC elaborou um Plano intitulado "Educação Especial - Nova Proposta", que buscava a redefinição urgente da política para a educação especial no Brasil, "a fim de que o atendimento às pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e aos superdotados seja compreendido como responsabilidade coletiva" (*id., ibid.*). Os princípios norteadores foram *Participação, Integração, Normalização, Interiorização e Simplificação*.

NO I PND/Nova República, de 1986 a 1989, foi alvo de preocupação o desenvolvimento social, sendo a questão detalhada em "pobreza, desigualdade e desemprego". De acordo com o levantamento do autor, a principal diretriz para a educação é "assegurar a todos acesso ao ensino de boa qualidade, notadamente o básico, enquanto direito social, com base em soluções que traduzem os anseios da coletividade". Notadamente, há uma busca pela recuperação de credibilidade da escola pública, com o delineamento de sete programas, dentre eles, o de "redimensionar as modalidades supletiva e especial de ensino".

A partir deste plano, o presidente José Sarney instituiu a CORDE - *Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, em 29 de outubro de 1986. Esta, por sua vez, elaborou um Plano Nacional que foi aprovado pela Presidência da República e teve como objetivo específico implantar uma *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Na busca pela "ampliação das atividades de prevenção e de atendimento e a efetiva integração social das pessoas portadoras de deficiências", reiterando que a Sociedade e Estado compõem uma só realidade no ataque a esse problema, o plano apresentou quatro Programas de Ação: *Conscientização, Prevenção de Deficiências, Atendimento às Pessoas Portadoras de Deficiências e Inserção das Pessoas Portadoras de Deficiência no Mercado de Trabalho*.

Com exceção dos dois planos objetivamente voltados as pessoas portadoras de deficiência, os demais planos educacionais analisados não apresentam uma identificação precisa de seus destinatários (*op.cit.*, p. 14).

Em meio a todo um pacote de reformas administrado pelo Governo Federal, atualmente, está em pauta a discussão do novo *Plano Nacional de Educação*, com a diretrizes para a próxima década. Tramitaram, para efeitos de votação no Congresso, duas alternativas, sendo uma a Proposta

do Executivo e a outra conhecida como a Proposta da Sociedade Brasileira - proposta da CNTE.

Resumidamente, na Proposta do Executivo (de 1998), a educação especial apresenta sérias questões a serem sanadas, minimizadas e/ou erradicadas; constam como problemáticas as questões relativas ao *acesso à formação escolar*; a *ausência de informações sobre esta população*, o que compromete o *planejamento* na área; o *número irrisório de matrículas* (atendimento muito reduzido e precário); o *desaparelhamento das escolas* e a *falta de capacitação de professores habilitados*; a *necessidade de se prover a integração parcial efetivada por meio de classes especiais*, sempre que não seja possível a integração total do educando com necessidades educativas especiais; esforço para eliminar a prática de *encaminhamento pedagógico irregular de alunos que não são portadores de deficiências para o atendimento especializado*; *apoio por parte do Governo às instituições da sociedade civil que colaboram com a área por meio de associações filantrópicas*; entendimento de que o *atendimento dos alunos com necessidades especiais não se limita à área educativa*, mas envolve especialistas principalmente da área da Saúde e da Psicologia, dependendo também da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, especialmente os vinculados à Saúde e Assistência Social, inclusive em termos de recursos (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 1998, p. 55-7). A partir deste diagnóstico, o Plano apresenta algumas Metas que são, praticamente, as mesmas que ficaram na Redação Final deste Plano na Comissão de Educação.

No *Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira*, consolidado na Plenária de encerramento do II CONED e II Congresso Nacional de Educação, em Belo Horizonte (MG), aos 9 dias do mês de novembro de 1997, o diagnóstico da educação especial faz uma crítica bastante atualizada e prudente em relação à área. Assim trazia o texto:

A Educação Especial, sempre tratada como apêndice da educação regular, com caráter assistencialista, discriminatório e, portanto, excludente, continua com tal conotação na nova LDB. Não fica explícito se o Estado assumirá a Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino ou se o Poder Público se responsabilizará apenas pela educação especial de crianças de 0 a 6 anos de idade. Com isso, além de ser mantido o viés assistencialista e induzir à iniciativa

privada tal modalidade de ensino, contata-se que, a depender do Poder Público, não há políticas para mudanças significativas no atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais, seja quanto ao acesso seja quanto à qualidade desse atendimento (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/A Proposta da Sociedade Brasileira: 1997, p. 22).

O texto do referido Plano ainda trazia a consideração de que se, paralelamente ao avanço da concepção inclusiva de educação especial, não correspondessem ações concretas de financiamento que garantam essa política, a segregação e a não integração do indivíduo com necessidades educativas especiais poderá ser reforçada (*id., ibid.*). A política inclusiva, conforme entendia este Plano, "não consiste apenas na permanência física dos portadores de necessidades educativas especiais junto aos demais alunos. Representa, sim, a ousadia de rever concepções e paradigmas, nos quais o importante é desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades" (*op. cit.*, p. 23). A partir deste Plano, "**a Educação Especial é concebida com os mesmos objetivos da educação geral e fica incluída em todos os níveis e modalidades da educação regular**" (*id., ibid.*). Dentro dos níveis e modalidades de educação, item 4 do Plano, a educação especial está contida na explanação dos fundamentos da Educação Básica e assim preconizava:

A Educação Especial, que vinha sendo orientada por uma política que reforçava, e vem reforçando, as tendências privatistas e segregacionistas, por influência das entidades privadas e filantrópicas, aliadas à omissão do Estado, será considerada como *modalidade de ensino*, na **educação regular**, fortalecendo-se, na perspectiva da educação pública, as necessidades próprias de suas peculiaridades ao longo de **todos os níveis e modalidades da educação** (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/A Proposta da Sociedade Brasileira: 1997, p. 76).

Tratava, portanto, este Plano, de considerar que para a área da educação especial o acesso à rede pública, em todos os níveis e modalidades de ensino, deveria se constituir em linha orientadora das metas, a partir do direito, instituído nas leis maiores, de que o ensino gratuito para todos é dever do Estado.

Está garantido, nessas leis, o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, inclusive para aqueles que estiverem fora da idade regulamentar. Nesse momento, a prioridade é a capacitação dos sistemas escolares para o ensino de educandos com necessidades especiais, o que requer ações, em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade de graus e tipos de deficiência; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos, a alocação, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender as demandas desses alunos (*op. cit.*, p. 77).

Atualmente, a discussão em torno do novo Plano Nacional de Educação está sintetizada na última versão - redação final na Comissão de Educação, Cultura e Desporto - atualizada em 15 de dezembro de 1999¹⁵. A educação especial está contemplada especificamente no item das Modalidades de Ensino, capítulo 8, com praticamente o mesmo texto e estrutura da Proposta do Executivo, de 1998. Apesar das propostas e idéias consoantes com a real situação da educação especial em termos de país, o texto permanece na linha de pensamento da LDB 9.394/96, incentivando a iniciativa privada a atuar na área e salvaguardando-se um direito de "não-integração" daqueles alunos com deficiências consideradas "graves", o que lhes impossibilitaria de estudar e conviver com os alunos normais, por exemplo.

Para encerrar esta pequena digressão a respeito do assunto, utilizo as reflexões de ROSITA CARVALHO (2000) quando salienta que

Conceber a educação especial como modalidade de educação porque perpassa todos os níveis de ensino seria até vantajoso, mas, em nossa cultura, traduz-se como uma outra modalidade o que nos leva, equivocadamente, a pensar que convivemos com uma duplicidade de educações (*latu sensu*), cujas finalidades e objetivos não são os mesmos para todos, variando em função das

¹⁵ ANEXO A.

características da "clientela"* . Com esse olhar, a educação especial tem se constituído como um subsistema à parte, tão segregada teórico e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo em geral (educação comum ou regular), quanto têm estado seus alunos, seja na escola ou na ordem social (p. 16).

Finalmente, trato um pouco da *Política Nacional de Educação Especial*. A PNEE foi elaborada pela Secretaria de Educação Especial e publicada em dezembro de 1993. Em sua Apresentação, esta política está definida como "a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação de interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos"¹⁶. Além disso, a PNEE deseja "garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade nem sempre é respeitado".

A PNEE apóia-se na Constituição Federal (de 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (de 1990), no Projeto para nova Lei de Diretrizes e Bases (de 1993) e no Plano Decenal de Educação para Todos (de 1993); destaca a importância da participação conjunta, das três esferas governamentais (federal, estadual e municipal) e da sociedade para melhoria da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Dentre suas ações, a busca de articulação com o Conselho Federal de Educação, ainda que tardiamente, constitui importante passo para a melhoria da educação especial, pois a aproximação das diretrizes dos dois órgãos federais poderá favorecer a configuração da educação especial no cenário educacional brasileiro.

Uma análise detalhada e criteriosa de tal política, desde a sua Introdução até as especificidades da política em si, seus capítulos, pode ser apreciada em MAZZOTTA (1996); nos importa, ao menos por ora, buscar as conclusões gerais do referido autor. Diante de todas as considerações a que procede na obra citada, conclui a "ausência de uma 'Política Nacional de Educação Especial' ", alertando para o fato de que os

* Embora este termo seja aplicado para os alunos, em geral, na educação especial reveste-se de conotação pejorativa [*nota da autora*].

¹⁶ MEC. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

elementos que poderiam compor uma tal política, na verdade, se encontram diluídos nas diversas políticas públicas. Acrescenta que à PNEE falta precisão, coerência e clareza.

Uma Política Nacional de Educação Especial precisa, em outras palavras, configurar um conjunto coerente de princípios e propostas para a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais. Isto não significa que, necessariamente, a política nacional deva estar dimensionada em um determinado documento oficial, mas que os princípios e propostas para a educação especial estejam coerentemente contemplados na legislação, nos planos educacionais e nos documentos oficiais. O documento *Política Nacional de Educação Especial* cumpriria melhor seu papel como texto subsidiário às políticas educacionais (*op. cit.*, p. 127-8).

Uma tal Política Nacional não se define necessariamente por um documento oficial específico, a não ser que se entenda a Educação Especial como à parte da política educacional geral (...) *Assim, é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de educação especial* (*op. cit.*, p. 201).

CAPÍTULO 4: DELINEAMENTO DO QUADRO ATUAL NA DISCUSSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL - A INTEGRAÇÃO COMO DIRETRIZ NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

*“Aceitar o outro
significa saber
que o outro é diferente de mim,
compreender que esta
diversidade é
providencial porque o outro
possui
qualidades que me faltam e que
me completam”.*

Pedro Cometti

Falar a respeito da Integração das pessoas com deficiência se constitui numa parte importante neste texto, pois hoje é esta a diretriz fundamental presente nas discussões das políticas em educação especial, sejam elas oficiais ou extra-oficiais. Pelo teor deste Capítulo, aponto apenas algumas conceituações básicas a cerca do tema, na expectativa de que o mesmo seja entendido na sua melhor forma.

O atual momento vivido na educação especial brasileira talvez seja um dos mais significativos já ocorridos desde o seu surgimento; e este não é um fato isolado para o nosso país, mas representa uma tendência mundialmente deflagrada. Segundo MRECH (1997), existe na atualidade um forte entroncamento entre a educação especial contemporânea e a chamada educação comum, como resultado de um produto de transformações vividas na forma de atendimento dos portadores de necessidades especiais e das chamadas crianças comuns. As raízes deste processo podem ser encontradas na Europa quando, no ano de 1968, a UNESCO convocou um grupo de especialistas que pudessem desenvolver, a longo prazo, “um programa de atendimento aos portadores de deficiência”. O documento produzido chamou-se ED/SPECED/2, no qual a educação especial era definida da seguinte maneira:

Forma enriquecida de educação comum, tendente a melhorar a vida daqueles que sofrem diversas deficiências; enriquecida no sentido de recorrer aos

métodos pedagógicos modernos e ao material técnico para remediar certos tipos de deficiências. A falta de intervenção deste tipo, tem levado muitos deficientes a correrem o risco de ficar, em certa medida, inadaptados e diminuídos, do ponto de vista social e sem conseguir alcançar jamais o pleno desenvolvimento de suas capacidades¹⁷.

As colocações previstas neste documento da UNESCO só efetivaram-se, contudo, e paradigmaticamente, em 1975, nos EUA, através da Lei Pública nº 94.142 do Congresso, com o ATO PARA A EDUCAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS DEFICIENTES; esta lei foi o primeiro passo real na política de integração e inclusão dos portadores de necessidades especiais. Esta movimentação com reflexos mundiais acabou lançando as sementes de um "deslocamento do paradigma na educação" (STAINBACK & STAINBACK: 1999, p. 29), que significa as mudanças no que diz respeito aos serviços de educação especial e à maneira como são oferecidos. Pelo menos em termos de EUA, o paradigma que esteve em vigor até a década de 1970, segundo Hahn (1989), foi o da perspectiva das *limitações funcionais*, constituindo-se como uma das perspectivas de compreensão das deficiências; este ponto de vista foi sendo substituído, pouco a pouco, pela perspectiva do *grupo minoritário*, que reivindica que as organizações e os ambientes educacionais sejam adaptados, melhorados e preparados para atender às necessidades de todos os alunos. A aprovação do ATO DOS AMERICANOS COM DEFICIÊNCIA (*Americans with Disabilities Act - ADA*) (PL 101-336), em 1990, indica a influência do paradigma do "grupo minoritário". "O paradigma do grupo minoritário e do ADA estabelece uma visão de mundo diferente para o futuro, no que diz respeito à deficiência" (*op. cit.*, p. 30). Segundo Daniels (1990),

o ADA expressa a convicção de que "a maneira de promover a produtividade e a independência das pessoas com deficiência é remover as barreiras que a nossa sociedade criou e restaurar os direitos dos cidadãos com deficiência, para compartilhar das oportunidades disponíveis aos norte-americanos" (p. 3) (*id.*, *ibid.*).

¹⁷ UNESCO - LA EDUCACIÓN ESPECIAL - SITUACIÓN ACTUAL Y TENDENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN *apud* Mrech: 1997, p. 1.

O legado destes acontecimentos nos proporcionou a emergência de dois movimentos no âmbito da educação especial e educação comum chamados, respectivamente, *Integração e/ou Inclusão*.

De acordo com MANTOAN¹⁸, a noção de *integração* tem sido compreendida de diversas maneiras, quando aplicada à escola. Os diversos significados que lhe são atribuídos devem-se ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam eles, pedagógicos, sociais, filosóficos e outros.

Por tratar-se de um constructo histórico recente, que data dos anos 60, a integração sofreu a influência dos movimentos que caracterizaram e reconsideraram outras idéias, como as de escola, sociedade, educação. Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos, na década de 60, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual.

Ainda segundo a autora, uma das opções de integração escolar denomina-se *mainstreaming*, ou seja, "corrente principal", tendo sentido análogo a um canal educativo geral que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. O aluno com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem, pelo conceito, deve ter acesso à educação, tendo sua formação adaptada as suas necessidades específicas. Este tipo de processo de integração se traduz por uma estrutura denominada *sistema de cascata*, a qual deve favorecer o "ambiente o menos restritivo possível", oportunizando ao aluno transitar no "sistema", da classe regular ao ensino especial. Para MANTOAN trata-se de uma concepção de "integração parcial" porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos de normalização¹⁹. Acrescenta que a crítica mais forte ao *sistema de cascata* e às políticas de integração do tipo *mainstreaming* afirma que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio a sua competência.

¹⁸ Disponível na Internet: <http://www.aleph.com.br/diferent/5/page5.htm>. Capturado em 25 novembro 1999.

¹⁹ A *normalização* visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade; implica a adoção de um novo paradigma de entendimento das relações entre as pessoas fazendo-se acompanhar de medidas que objetivam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação.

A outra opção de inserção é a *inclusão*, a qual questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum, mas também o conceito de integração - *mainstreaming*. A inclusão se refere à vida social e educativa e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas comuns e não somente colocados na "corrente principal". A meta primordial da *inclusão* é a de não deixar ninguém no "exterior" do ensino regular, desde o começo, cabendo aqui o esclarecimento importante de que a educação especial, como modalidade de ensino, faz parte do **ensino regular** o qual, por sua vez, é subdividido em *comum e especial*, retificando a idéia corrente de que a educação especial não é regular, ou ainda, que está às margens do ensino como um todo. Isto pressupõe, então, a emergência da Escola Inclusiva, uma concepção de escola que causa uma mudança na perspectiva educacional - as escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional pela consideração das necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. O impacto desta concepção é considerável, pois supõe a abolição completa dos serviços segregados.

A metáfora da *inclusão* é a do *caleidoscópio*. Esta imagem foi muito bem descrita por Forest e Lusthaus, ambos canadenses, no ano de 1987, desta forma: "O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado".

Concluindo, MANTOAN refere que existem várias modalidades de *inclusão*, que variam desde a *Inclusão total* até as que optam por incluir apenas os que apresentam quadros menos graves de deficiência. A abordagem inclusiva pode ser igualmente considerada como uma 'educação integrada à comunidade', variante pela qual o aluno insere-se totalmente - em certos momentos, ele está na escola e, em outros, fora dela -, mas sempre buscando aprender os mesmos conteúdos de aprendizagem que os seus colegas "normais".

Um outro conceito convergente com a perspectiva de MANTOAN é o de SKRTIC (1994 *apud* STAINBACK: 1999), para o qual "a inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção" (p. 31).

Para ROSITA CARVALHO (2000), indiscutivelmente, os movimentos para integração e inclusão, em sua opinião, são representações da "possibilidade de construirmos cenários na perspectiva da educação de qualidade para TODOS" (p. 25); por isto mesmo, constituem-se nos maiores desafios a serem enfrentados pela comunidade educativa: "conseguir que, sem discriminações, todos os nossos alunos possam ser bem-sucedidos em sua aprendizagem escolar, independentemente de suas diferenças de ordem socioeconômica, cultural e familiar ou das suas características pessoais como gênero, etnia, religião, interesses, capacidades, deficiências..." (*op. cit.*, p. 26). Segundo a autora, o movimento pela integração sempre se referiu aos processos relacionais, com reciprocidade nas interações entre deficientes e não deficientes; neste sentido, esperava-se que a sociedade estimulasse as interações e os sentimentos de solidariedade entre seus integrantes facilitando aos deficientes o viver participativamente com os outros, sem despertar piedade. Assim, na organização político-administrativa das escolas, organizaram-se e implementaram-se modalidades de atendimento educacional, as quais variavam desde a ambientação mais segregada e restritiva (como as escolas especiais) até a menos restritiva (nas classes do ensino regular), configurando-se a tal "cascata de serviços" escolares. A integração, como um processo biopsicossocial, era defendida, pois, em suas variadas formas, desde a proximidade física até a integração instrucional, nas classes comuns; ao se chegar a este nível do processo, entendia-se que a criança teria alcançado a CORRENTE PRINCIPAL (*mainstream*), ou a normalização, na medida em que as suas condições de vida se aproximavam das de seus pares "normais". No entanto, esta promoção do aluno de um ambiente mais restritivo para outro menos restritivo, dependia dos progressos da criança, responsável solitária por seus êxitos e fracassos. Por isto, nos encontros e debates que sucederam a Conferência de Jomtiem (1990), especialmente, o encontro em Salamanca (1994), a proposta educacional escolar inspirada pelo princípio da integração renovou-se e avançou em linhas de ação que conduziriam a uma escola inclusiva (*op. cit.*, p. 26-7). Conforme citação realizada pela própria autora, a Declaração de Salamanca sobre *Princípios, Política e Prática* na área das necessidades educacionais especiais reconhece que, em termos de orientação inclusiva, as escolas regulares são

os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo

a educação para todos: para além disso, proporcionam uma orientação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência numa ótima relação custo-qualidade de todo o sistema educativo [*grifo da autora**] (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: 1994, p. 9 *apud* CARVALHO: 2000, p. 27).

A mudança de paradigma de um "sistema de cascata" de serviços educacionais para uma escola inclusiva (esta, para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras) tem gerado muitas polêmicas, aqui e em todo o mundo.

A implementação destas idéias e procedimentos de inserção foram evidenciando, ao mesmo tempo, a necessidade de que as crianças e seus familiares tivessem um instrumento legal que os defendessem. Assim, o UNICEF, no âmbito mundial, institui a CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, em 1988, que viria a embasar o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em seguida, no ano de 1990, com a CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, se pronuncia que (artigo 3º, item 4): "As necessidades básicas das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo²⁰". A DECLARAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, por sua vez, será um dos documentos mais importantes do nosso século. Ela retoma as conclusões de 1968, levando à busca de uma educação mais justa e menos estigmatizada para todos. O ATO DA EDUCAÇÃO PARA TODAS AS CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA de 1975²¹ (que

* Conforme nota da autora: "O grifo é meu porque a relação custo-qualidade me faz lembrar de um importante e controvertido aspecto: o preço da educação especial, acusado de ser bastante oneroso e de baixo retorno... Há muitos educadores que têm questionado o 'desmonte' da educação especial, muito mais devido aos seus custos do que pelo ideal democrático de não excluir ninguém, ou pela falta de reconhecimento do direito de todos terem direito a respostas educativas diferenciadas, segundo suas necessidades" (p. 28).

²⁰ UNICEF-CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA *apud* Mrech: 1997, p. 3.

²¹ Este ATO resultou de uma pressão adicional dos pais, dos tribunais e dos legisladores e foi promulgado em 1978. Essa lei, reautorizada como o ATO DA EDUCAÇÃO PARA OS INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA (*Individuals Disabilities Education Act - IDEA*) (PL 101-476), estendeu o direito à educação pública gratuita a todas as crianças, independentemente de qualquer deficiência, no ambiente o menos restritivo possível. Em 1976, nos EUA, influenciados pelo Ato de 1975, todos os estados aprovaram leis

visava garantir que todas as crianças tivessem formas de avaliação adaptáveis ao seu processo de aprendizagem/EUA), vem a ser consolidado através da DECLARAÇÃO DE SALAMANCA²², datada de 1994, que visará sobretudo a incorporação dos grupos tradicionalmente excluídos do plano educativo: os meninos de rua, as mulheres, as crianças vitimadas pelas guerras, as crianças dos países de terceiro mundo, etc. "Há, portanto, um deslocamento de eixo do próprio âmbito da educação especial, que deixa de ser concebido como especial, para privilegiar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do aluno na classe comum". Segundo CARVALHO (2000), no capítulo da introdução desta Declaração está contido que as necessidades educativas especiais "referem-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem" (p. 43); as idéias-chave deste conceito já haviam sido cunhadas desde o início da década de 70 (Informe Warnock) e agora foram retomadas sob o paradigma da escola de boa qualidade para todos, uma escola inclusiva. A questão da não-segregação de alunos com dificuldades de aprendizagem já constava no Informe e, igualmente, já alertava para a integração sob três égydes: a física, a social e a funcional. Desta forma, com o retorno destas idéias na Declaração de Salamanca, agora atentando para o conceito de escolas integradoras (entendidas como aquelas que encontram maneiras de educar, com êxito, todas as crianças, adolescentes e jovens), o objetivo do sucesso pleno poderá favorecer não só uma educação exitosa para Todos, mas uma mudança de atitudes de discriminação e de exclusão de alunos tidos como "problemas", em toda a comunidade escolar, abrindo verdadeiros espaços para a aceitação das diferenças e de reciprocidade nos relacionamentos, ao invés de piedade e/ou tolerância para com estes. Nestas escolas integradoras, os alunos com necessidades educacionais especiais devem, sempre que possível, aprender junto com seus pares, ditos normais; para CARVALHO (*op. cit.*, p. 45), apesar da enorme controvérsia implícita na interpretação de "sempre que possível", as novas idéias sobre as necessidades especiais sugerem que a escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos, deve ocorrer no ensino regular. Pela Declaração de Salamanca, as escolas e classes especiais são consideradas exceções, sendo recomendadas apenas para aqueles casos cujas necessidades educacionais ou sociais não puderem ser satisfeitas nas turmas do ensino regular ou, quando necessário, para o bem-estar do

subsidiando programas de escola pública para alunos com deficiência (STAINBACK & STAINBACK: 1999, p. 40).

²² Resultante da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, ocorrida na Espanha em junho de 1994.

aluno e de seus pares; para a autora, aí está outra grande ambigüidade desta área pois, segundo ela, (e concordo plenamente!)

fica difícil objetivar, diferenciando-se realmente, quando as escolas podem ou não podem satisfazer as necessidades dos alunos e o quanto desejam ou não enfrentar os desafios para tal. Igualmente complicado é operacionalizar o quando necessário para o bem-estar do aluno e de seus pares. Como interpretar o sentido e o significado do bem-estar, dos deficientes e dos outros, não deficientes? Qual é, realmente, a maior preocupação: para com o deficiente ou como, infelizmente, pensam muitos, para com os "normais" que poderiam ser prejudicados pela presença dos deficientes? (*id., ibid.*).

Por último, quero destacar que a Declaração de Salamanca, apesar da ressalva quanto às escolas especiais, não traz uma declaração incisiva e radical para que estas deixem de existir; pelo contrário, considera toda a experiência já acumulada na área através destas. O que a Declaração faz, portanto, é destacar a preocupação com uma proliferação das escolas especiais, concebidas como espaços exclusivos e segregados para os alunos excluídos das redes pela ineficiência histórica do processo ensino-aprendizagem que, sendo elitista desde sempre, rotula, segrega e "expulsa" a muitos.

Finalmente²³, entre 1994 e 1997, ocorre uma ampliação deste processo todo, com a aprovação do IDEA 97²⁴ (INDIVIDUALS DISABILITIES EDUCATION ACT), pelo Congresso dos EUA, documento que retoma a Lei Pública 94-142 (1975).

No Brasil, vários movimentos em prol da Integração e/ou Inclusão já estão sendo deflagrados por entidades, órgãos e, principalmente, pelas práticas escolares; no entanto, apesar do esforço de nossa legislação em dar *preferência* ao atendimento dos alunos deficientes na rede regular de ensino, e quem sabe por isto mesmo, as experiências têm sido discretas, se considerarmos a contingência de nosso país. Legalmente,

²³ Para que não se cometa uma "americanização" do processo de inclusão a nível mundial, convém lembrar, aqui, que nos países europeus também têm havido uma série de movimentos legais e populacionais no sentido de se estabelecer ideologias e práticas de cunho integracionista, especialmente a partir dos anos 60. Entre outros países, destacam-se a Itália, Alemanha, França, Dinamarca, Noruega, etc. (SANTOS: 1995).

²⁴ Conforme nota 19.

temos a *Constituição de 1988* (art. 208) e a *Política Nacional de Educação Especial* (PNEE) (1994) que, de uma forma ou de outra, oficializam as pretensões de Integração escolar e social das pessoas com deficiências, mas este cabedal legal não tem sido capaz de gerar mudanças mais concretas. Dificuldades e costumes tais como a prática de rotulação dos "alunos-problema", as avaliações de encaminhamento para as classes especiais sem um rigor maior, a inflexibilidade/"despreparo" do corpo docente em reconsiderar suas posições, a questão do benefício ou não desta convivência escolar entre alunos deficientes e não deficientes (por parte de pais e educadores...), enfim, uma série de elementos estruturais de nossa educação contribuem para o atraso do referido processo de integração. Na *revisão conceitual da PNEE*²⁵ encontramos a seguintes definições:

Integração - é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade. *Integração escolar* - 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, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.

Em 1995, o MEC lançou um documento que dispõe sobre *O processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro*. Na Apresentação, o documento enuncia "o esforço (...) no sentido de implementar medidas para transformar em realidade o direito à educação das pessoas que apresentam, de maneira permanente ou temporária, algum tipo de necessidade educativa especial". Por último, nas Considerações Finais, pronuncia que "A Escola Inclusiva, tendência internacional neste final de século, é uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com a Educação Especial." Trata-se, pois, no caso brasileiro, de um possível "avanço" no entendimento do processo de inserção das pessoas com deficiências, pelo menos no sentido da evolução terminológica que se reconhece do documento *PNEE* para este último. Só esperamos que não seja apenas mais uma das "disputas de beleza" que perpassam por inteiro a legislação educacional especial...

²⁵ MEC. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

PARTE IV

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL *Recortes do campo das políticas públicas* *- “Mosaico em construção” -*

A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude. Nela, o poder fazer e a auto-consciência de uma razão planificadora encontra seu limite. Mostra-se como pura ficção a idéia de que se pode dar marcha-a-ré a tudo, de que sempre há tempo para tudo e de que, de um modo ou de outro, tudo retorna.

Quem está e atua na história faz constantemente a experiência de que nada retorna. Reconhecer o que é não quer dizer aqui conhecer o que há num momento, mas perceber os limites dentro dos quais ainda há possibilidade de futuro para as expectativas e os planos: ou, mais fundamentalmente, que toda expectativa e toda planificação dos seres finitos é, por sua vez, finita e limitada. A verdadeira experiência é assim experiência da própria historicidade.

Hans-Georg Gadamer

INTRODUÇÃO: DAS TESSITURAS DO TRABALHO DE PESQUISA

Esta Dissertação de Mestrado tem como objetivo e aspiração principal realizar um “apanhado”, produzir um “mapeamento” do que, hoje e ontem, podemos entender e conhecer do campo da educação especial no estado do Rio Grande do Sul, dando especial ênfase às questões das políticas públicas engendradas para esta área da educação. A tarefa proposta, aprovada e, neste momento, traduzida em trabalho de pesquisa, revelou-se como um grande desafio a ser concretizado, tal é a abrangência do território estadual, a complexidade inerente a um sistema

estadual de ensino e a precariedade da sistematização dos mais variados dados educacionais relacionados à educação especial. Juntando-se a estes macro-fatores, constam ainda as demais variantes que se interpõem e dificultam o trabalho de pesquisa, tais como o tempo, as distâncias, os recursos, os entraves burocráticos, minha incipiente incursão pelo "aventura da pesquisa", etc.

Foi, pois, considerando as questões mencionadas que se partiu para um trabalho devidamente consciente das suas limitações e abrangência, mas disposto a produzir "todo o possível" até o presente momento destes estudos; desta forma, a partir da Parte IV, o leitor encontrará alguns recortes do campo das políticas públicas em relação à educação especial no estado do Rio Grande do Sul, realizados "arbitrariamente", no sentido de que foi necessário otimizar as ações para que se chegasse ao ponto mais próximo possível daquilo que, afinal, gostaria de oferecer em relação ao tema pesquisado, através da escolha de algumas estratégias de pesquisa.

Portanto, esta Parte está estruturada em três Capítulos fundamentais, construídos a partir da ação efetiva da coleta de dados para a pesquisa, reunidos ao longo deste curso de Mestrado. Na pretensão de esboçar o maior número possível de informações, delimitou-se um tempo cronológico a partir do ano de 1967, ano do *I Plano Estadual de Educação*, até o presente (2000), e optou-se por uma estratégia de pesquisa documental como a principal fonte de consulta para erigir a "história" pretendida. Assim, parti para a pesquisa "in loco" em variados segmentos e órgãos oficiais de governo e outros²⁶. É importantíssimo frisar aqui que considero a possibilidade de que outras estratégias de tentativa de construção do tema poderiam ter sido escolhidas e realizadas, num outro momento meu ou a partir de uma visão diferente de um outro pesquisador da área. No entanto, minha delimitação das escolhas centrou-se nos documentos recolhidos, alguns aportes teóricos subsidiadores das análises e algumas entrevistas consideradas como

²⁶ Os locais de pesquisa foram, basicamente, a *Unidade de Informática*, o *Centro de Documentação* e a extinta *Divisão de Educação Especial*, ambos localizados na *Secretaria da Educação/Porto Alegre*; algumas unidades regionais da *Secretaria da Educação* (24^a e 25^a *Delegacias de Educação*, especialmente, os CDs), *FADERS* (Fundação de Atendimento ao Deficiente e Superdotado do RS, especialmente a *Biblioteca*); *Conselho Estadual de Educação do RS* (acervo dos Documentários); e *Biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS/Porto Alegre*. A coleta de dados compreendeu, aproximadamente, de fevereiro a agosto/2000.

essenciais para complementar a pesquisa e, especialmente, para fornecer dados ainda não encontrados ou não-desvelados.

Tendo como objetivo perceber como era proposta a gestão da educação especial nos diferentes contextos histórico-políticos, as medidas propugnadas e as medidas, de fato, implementadas, o discurso dominante em relação à área - concepção de alunado, estratégias de ensino e de aprendizagem, concepções sobre as deficiências, entre outros temas, esta pesquisa sustenta-se, então, nas análises dos *Planos Estaduais de Educação*²⁷ do estado do Rio Grande do Sul, aqui entendidos como os Planos balizadores das ações político-pedagógicas pensadas e efetivadas para cada determinada época; nas análises de *Planos de Governo* no que diz respeito à área da educação, *Planos de Ações* da Secretaria Estadual de Educação e alguns *Relatórios de Gestão*²⁸; na pesquisa realizada nos *Documentários*, do Conselho Estadual de Educação, no qual foram procurados os Pareceres, Indicações e Resoluções que contemplavam a educação especial; nas *estatísticas educacionais* realizadas pela Secretaria da Educação e últimos dados atualizados do ano 2000, procurando conhecer a evolução e características da demanda e do atendimento nesta área ao longo dos anos em questão e; finalmente, a realização de algumas entrevistas junto à *FADERS, Secretaria da Educação e Conselho Estadual de Educação*²⁹.

²⁷ Respectivamente, foram analisados os *Planos Estaduais de Educação/RS de 1967, Plano Estadual de Implantação de 1972, 1978/1981, 1982/1985, 1987/1990 e Plano Decenal de Educação para Todos de 1993/2003.*

²⁸ Os documentos que pude localizar foram os seguintes: Programa de Ação da SEC - 1973/1975; Plano Operativo Anual - 1976; Plano de Ação da SEC - 1978; Plano de Ação da SEC e Curso de Capacitação de Professores, ambos de 1979; Plano Anual da SE - 1980, 1981, 1982, 1983; Relatório das principais realizações do estado na área da educação - 1979/1982; Plano Anual da Educação, Cultura e Desporto - 1984, 1985, 1986, 1987; Desempenho da SE - 1991 (Relatório); Plano de Ação Governamental, Área: Educação - 1992; Relatório do Período 1991/1994 (SE); Governo Antônio Britto: Padrão Referencial de Currículo - PRC, Lei de Gestão Democrática, Programa Estadual de Atenção Integral à Pessoa Portadora de Deficiência - PEAI. Gostaria de registrar a imensa dificuldade desta coleta de dados em documentos, realizada exaustivamente no *Centro de Documentação* da Secretaria da Educação; lamentavelmente, muitos dos documentos solicitados não foram encontrados em arquivo, o que dificulta em muito a sistematização de uma pesquisa, de fato, "completa" neste sentido.

²⁹ Os entrevistados foram Humberto Lippo Pinheiro (*Diretor-Presidente da FADERS*), Elisabete Ana Bonavigo (*ex-chefe da extinta Divisão de Educação Especial/Departamento Pedagógico/Secretaria da Educação/RS*) e Marlu Carvalho Simões (*Presidente da Comissão Especial de Educação Especial do Conselho Estadual de Educação/RS*).

Vale lembrar a iniciativa que tinha em realizar uma espécie de entrevista, individual ou coletiva, com os Secretários Municipais de Educação do Estado, através do *CONSEME/FAMURS*; infelizmente, esta entrevista não foi realizada a tempo de analisá-la e incluí-la nos resultados de pesquisa ficando, portanto, para trabalhos vindouros (o exame do espaço de atuação dos Municípios que, por si só, poderá consistir em tarefa ainda mais volumosa...). A estratégia das entrevistas serviu como subsídio que atualizou alguns dados e questões mais polêmicas da educação especial no estado, num tempo mais atual, e auxiliou na revelação de outras importantes questões.

Ainda uma última intervenção: o título *EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL*, em princípio, havia sido construído a partir da idéia de se checar e conhecer a "história" desta modalidade de ensino em cada município do RS, compondo um mosaico final com os dados de nível estadual; sonhos à parte, tive de redimensionar a estratégia e a forma de contemplar tal expectativa em função, principalmente, da abrangência de um processo investigativo baseado em pesquisas "in loco" ou em outras formas de aproximação (questionários, entrevistas, visitas aos municípios, etc.), visto o escasso tempo para investir neste tipo de trabalho. Portanto, já é o início da própria crítica a esta pesquisa colocar que a estrutura deste estudo certamente pode(ria) vir a ser complementada e/ou transformada por novas estratégias de construção. Num sentido hermenêutico, esta experiência de construção da "história" da educação especial no Rio Grande do Sul é, pois, a própria "experiência da finitude humana", como diria Gadamer, e assim, posso considerar que me incluo entre os homens experientes que, no sentido autêntico do termo, nada mais são que aqueles que têm consciência da limitação.

O homem experimentado, propriamente, conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano. Nele consuma-se o valor da verdade da experiência. Se em cada fase do processo da experiência adquire uma nova abertura para novas experiências, isto valerá tanto mais para a idéia de uma experiência consumada. Nela a experiência não chega ao seu fim, nem se alcança uma forma suprema de saber (Hegel), mas nela é onde, na verdade, a experiência está presente por inteiro e no sentido mais autêntico (GADAMER: 1997, p. 527).

CAPÍTULO 5: HISTORICIZAÇÃO LEGAL, INSTITUCIONAL E DE PLANEJAMENTO

DAS IDÉIAS

Qualquer idéia que te agrade,

Por isso mesmo... é tua.

*O autor nada mais fez que vestir a verdade
Que dentro em ti se achava inteiramente nua...*

Mário Quintana

A "história" que procuro reconstituir neste Capítulo está baseada, primeiramente, em dados sócio-histórico-políticos já recolhidos sobre a educação especial no estado do Rio Grande do Sul e, em seguida, na pesquisa dos *Planos de Ação* dos governos estaduais, a partir da década de 70, procurando construir através das "palavras oficiais" um panorama de como foi e de como é entendida e pensada, do ponto de vista das políticas públicas, a educação especial, seus alunos, professores, demais profissionais envolvidos, modalidades e concepções de atendimento, etc. Ancorando toda a apresentação desta seção estão algumas referências ao momento sócio-histórico-político vivido pela educação brasileira e, por extensão, pela rio-grandense ao longo do tempo pesquisado. É óbvio que algumas considerações críticas irei tecendo ao longo do texto, no entanto, a meta principal é a de compor um quadro político-institucional que vá fornecendo aos interessados e envolvidos nesta área a possibilidade de repensá-la, a partir do que já foi realizado e, especialmente, "daquilo que nunca se planejou". O Anexo F contém as listagens das diretrizes pesquisadas neste item. Incrivelmente, não foi possível encontrar registros anteriores a data-base de pesquisa, iniciando-se estas inferências, portanto, a partir do material "mais antigo" localizado.

5.1 A EDUCAÇÃO NO TEMPO SÓCIO-HISTÓRICO-POLÍTICO 1967/2000

O período sócio-histórico-político no qual esta pesquisa procura focalizar as políticas públicas para a área da educação especial no estado do Rio Grande do Sul, os anos compreendidos entre 1967 e 2000, caracteriza-se tradicionalmente e, respectivamente, como o período da Ditadura Militar e do Brasil Contemporâneo.

Um vôo panorâmico por estes tempos mostra que o campo educativo precisa ser entendido, pois, "como constituído e constituinte das relações sociais concretas, espaço do jogo de forças e de luta hegemônica" (FRIGOTTO: 1991, p. 43). Assim, no início da década de 60, nosso país vivia uma séria contradição entre a ideologia política e o modelo econômico; a *ideologia política* era o *nacionalismo*, com seus múltiplos aspectos: procura da identidade nacional, anseio de independência econômica, populismo. O *modelo econômico*, por outro lado, se internacionalizava cada vez mais e se submetia ao controle estrangeiro (ARANHA: 1989, p. 252).

O golpe militar de 1964 opta pelo aproveitamento do capital estrangeiro e liquida de vez o nacional-desenvolvimentismo. A "recuperação" econômica que se segue desenvolve um modelo concentrador de renda que favorece uma camada restrita da população e submete os trabalhadores ao arrocho salarial. Com o êxodo rural, as grandes cidades não têm condições de acolher a todos decentemente. Surgem, então, sérios problemas decorrentes da situação de empobrecimento, que chega a níveis de miserabilidade (*id., ibid.*).

Tomando o processo histórico que se desenvolve especialmente a partir de 1968, percebemos que a década de 70 condensa três "momentos" de profundo impacto sobre a sociedade brasileira, segundo FRIGOTTO (1991, p. 46-7): sob a égide da doutrina da segurança nacional e do "Brasil ame-o ou deixe-o", o governo Médici consoma o auge do autoritarismo desmobilizador (ditadura), mediante o exílio, a cassação, a perseguição política, a tortura e a morte; calava-se, pela força, a sociedade civil, desmantelando-se suas organizações. Política, economia e educação eram assunto para tecnocrata e para perito internacional. Paralelamente a este processo de autoritarismo desmobilizador vai desenvolvendo-se, às custas de crescimento da dívida externa e da desnacionalização e do perverso arrocho salarial, o projeto BRASIL GRANDE, Brasil Potência do "milagre econômico"; instaura-se um senso comum de um "autoritarismo triunfante, mobilizador". E, finalmente, o último dos três elementos, caracterizado pela emergência de um novo contexto de crise internacional e de fracasso do milagre; em seus últimos anos, a década de 70 apresenta a decadência de ditadura e a instauração

da estratégia da "conciliação conservadora", para a "transição democrática".

Primeiro de abril de 1964 marcou o início de uma nova fase para o Estado Brasileiro e para a educação, igualmente; esta passou a ser repensada de modo que não somente levasse o povo a aceitar o autoritarismo inerente à nova política, como também se ajustasse ao novo modelo econômico adotado, o "associado-dependente" (PELLANDA: 1986, p. 53-4). Tornava-se necessário, para os objetivos do novo Estado, garantir a reprodução do modo capitalista de produção, do tipo oligopólico; no entanto, este modelo não era uma ruptura brusca de modelos e idéias, pois já vinha gestando-se desde o governo Juscelino Kubitschek.

Uma série de disposições regulamentares e decretos-lei redefinem a educação nesse período até a promulgação da Constituição de 1967, a qual vai conter as diretrizes para a reforma do ensino de 1968 e 1971: ensino universitário e de 1º e 2º graus. É na década de 70, portanto, que a ditadura completa seu projeto educacional, já no contexto do milagre econômico, atacando a questão da alfabetização - mediante a criação do MOBREAL e a dos 1º e 2º graus, com a reforma 5.692/71; esta reforma³⁰, na visão de SAVIANNI (1987 *apud* FRIGOTTO: 1991), "completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetuada pelo golpe militar de 1964". A ideologia tecnicista deste período, através da mídia, impregnava o senso comum das elites dirigentes, de muitos educadores e, sobretudo, das próprias classes populares; adestramento, profissionalização artesanal (sem levar em consideração as bases técnicas em que operava o processo de produção) passam a ser sinônimo de "possibilidade de vencer na vida", de "higienizar a sociedade" do crime, etc. *O caráter tecnocrático da reforma* (ARANHA: 1989, p. 258) segundo o qual eficiência e produtividade tinham validade por si só e terminavam por se sobrepor aos valores pedagógicos, pretendia uma *pretensa neutralidade técnica* que propunha administração e planejamento "despolitizados" o que, em verdade, acabava por camuflar e fortalecer estruturas de poder, substituindo a participação democrática pela decisão de poucos.

³⁰ Para FRIGOTTO (1991, p. 47), a lei 5.692 de 1971 é expressão da visão economicista, tecnicista e sistematista de educação. A teoria do capital humano e a teoria geral de sistema são a base de sustentação ideológica; o grande educador é o capital. O simples e puro acesso à escola elevaria todos os brasileiros a iguais condições de competitividade no mercado; daí por diante, o problema era de cada um.

No final da década de 70, segundo FRIGOTTO (1991: p. 48), várias determinações concorrem para o enfraquecimento da ditadura e o surgimento de uma nova estratégia dos militares; Geisel propõe a redemocratização e abertura gradual, segura e tutelada; no plano econômico internacional esboça-se uma crise orgânica do paradigma teylorista e fordista de acumulação. O Estado de Bem Estar Social choca-se com as experiências da acumulação capitalista e é neste contexto que se retomam com vigor as teses do liberalismo conservador, ou do neoliberalismo³¹. No plano da educação, a literatura mostra que no final desta década aumentava neste campo a crítica ao projeto educacional vivido na ditadura; a teoria sociológica da reprodução social teve um papel positivo.

Entra-se na década de 80, então, com uma profunda crise econômica, mas em plena efervescência política. "Em termos econômico-sociais, as análises a definem como a 'década perdida'. Em termos políticos é definida como a 'transição inconclusa'. Em termos educacionais instaura-se um conflito permanente entre o aparato burocrático do Estado e as organizações da sociedade civil" (*id., ibid.*). Apesar do lastimável cenário em termos políticos, no plano educacional, no âmbito da sociedade civil de estados e municípios, notou-se avanços não desprezíveis: a Constituinte mobilizou os educadores progressistas não só face às questões educacionais, mas face às questões econômico-sociais. Outro aspecto extremamente significativo desta década foi o processo de eleição direta para presidente da República e os projetos alternativos - sociais, econômicos, culturais e educacionais em confronto, refletindo o dinamismo da sociedade brasileira e as alternativas que se desenhavam pelas mobilizações. A educação na "Nova" República constitui-se, então, neste cenário em que passamos a ter o primeiro governo civil depois do período da ditadura, ainda que fossem mantidos inúmeros remanescentes da fase autoritária como, por exemplo, a eleição indireta do presidente da República, à revelia dos movimentos populares (Campanha das 'Diretas-Já").

A década de 90 inicia-se com um governo de perfil questionável, em vários aspectos; para o plano educacional, sobretudo, a perspectiva do "mercado" como regulador maior do conjunto das relações sociais,

³¹ As políticas, hoje fracassadas de Tacher e Regan, passaram a se constituir no modelo para os países latino-americanos. Trata-se, na verdade, de uma perspectiva que aprofunda a crise social e econômica destes países, mediante desnacionalização, recessão e exclusão social (*id., ibid.*).

incluindo o campo da saúde, é profundamente perversa. A perspectiva avançada da LDB, por exemplo, explicitada no projeto Jorge Hage e aprovada pela Comissão de Educação da Câmara foi sendo soterrada e, em seu lugar, mudanças estratégicas passaram a figurar, desprezando toda uma intensa negociação democrática. Para FRIGOTTO (*op. cit.*, p. 51), "o início da década de noventa configura-se como termômetro de uma crise mais profunda que atinge todos os países da América Latina, com nuances pequenas de diversidade".

No início desta década, a educação foi marcada por movimentações internas que buscavam a aproximação com a tendência atual da Educação para Todos; neste período, foi produzido o Plano Decenal de Educação para Todos (PDET), com base na Declaração Mundial de Educação para Todos. Para LUCE e PÖRTNER (*op. cit.*), "alguns diagnósticos contidos no PDET são bastante incisivos e autocríticos, sempre reveladores dos "consensos" a que se ousou chegar:

as reformas educacionais das últimas décadas não levaram em conta a diversidade cultural e econômica, a dimensão federalista do país, nem as iniciativas locais e regionais na solução dos problemas (...) Inúmeros projetos educacionais foram iniciados e jamais concluídos. Em parte isto decorre direta ou indiretamente da instabilidade política e econômica do País nas últimas décadas, mas, também, de concepções equivocadas e da elaboração de projetos sem consistência operacional. Permeia o cenário o problema da gestão educacional, ora localizado na concepção dos sistemas de ensino, ora na ausência de competências gerenciais específicas dos principais atores.

A partir de 1995, com nova eleição à presidência da República, para a Educação as medidas estabelecidas foram: reforma institucional, com redistribuição de competências federativas, revisão dos padrões de financiamento e estabelecimento de novos padrões de gestão; na Educação Básica, atuação junto aos estados e municípios para promoção de maior acesso à Educação Infantil, às crianças de 7 a 14 anos e ao Ensino Médio, estabelecimento de conteúdos básicos e padrões de aprendizagem em nível nacional, formação de professores, avaliação, materiais e equipamentos escolares e merenda. A redução do analfabetismo, o ensino fundamental para os que não o completaram, a formação profissional e a educação a distância são indicados como

projetos de educação complementar. Há repercussões, direta ou indiretamente, sobre os sistemas estaduais e municipais de ensino, destacando-se a "implantação da política redistributiva do financiamento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério; os parâmetros curriculares nacionais; a reforma do Ensino Médio e da Educação Tecnológica; e a ampliação dos sistemas de informação e avaliação do ensino". Concluindo, pode-se ressaltar que "o final dos anos 80 e os anos 90 representam um período caracterizado por reformas da estrutura e funcionamento da Educação, muitas delas formalizadas em nível de Lei, mas outras tantas de atos normativos subjacentes"; com a Constituição de 1988, os movimentos sociais que se manifestam em termos de educação e os dirigentes das esferas estaduais e municipais têm preferido o "fórum legislativo", entendido como "oportunidade para debate e mediação e como instrumento de possibilidades em relação a maior estabilidade e exigibilidade na condução das políticas, dada a complexidade do regime federativo e da defesa de interesses dos diversos grupos sociais". No entanto, a "tendência parece evoluir para a centralização, sob comando do Governo Federal, na produção das principais orientações políticas nacionais de Educação", através das parcerias de ações definidas para a organização sistêmica, estabelecendo-se "a administração da rede pública escolar competência precípua de estados e municípios, no Brasil" (LUCE & PÖRTNER: 2000).

Com efeito, [no] período em análise (...) no setor da Educação, o movimento de progressiva implantação de certas diretrizes da política internacional, combinado com vicissitudes da vida política nacional e das estruturas existentes, produz contenção de investimentos públicos e a adoção de práticas gerencialistas nas escolas e sobre os sistemas de ensino. Em que pese as melhorias experimentadas em diversos indicadores associados a acesso e permanência na escola ou de alguns ingredientes da qualidade, ainda prevalece a insatisfação, tanto oficial como popular, com as oportunidades atingidas e com "os resultados do ensino". Esta é uma opinião genérica e dominante, vocalizada em documentos, no Legislativo e na imprensa, quer de nível nacional ou local.

5.2 PEQUENA HISTÓRIA POLÍTICO-INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/RS³²

A história da institucionalização da educação especial no Rio Grande do Sul, a sua própria história "extra-oficial", pode ter nascido ainda na primeira metade do século XX, portanto, até meados de 1950, quando havia 54 estabelecimentos e 11 instituições que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais e alunos com outras deficiências, no Brasil. Dentre eles está o *Instituto Pestalozzi*, localizado na cidade de *Canoas*, criado em 1926, particular, especializado em deficientes mentais. Em *Porto Alegre*, o *Grupo Escolar Paula Soares*, estadual regular com atendimento a deficientes mentais, criado em 1927 e, ainda, o *Instituto Santa Luzia*, particular especializado em deficientes visuais, criado em 1941 (MAZZOTTA, 1996). Com a criação da APAE - Rio de Janeiro, no ano de 1954, sucederam-se outras pioneiras, estando dentre elas a de *Caxias do Sul*, com data de fundação no ano de 1957.

Numa retrospectiva histórica, falando do ponto de vista da legalização e institucionalização da educação especial no RS, podemos iniciar mencionando que, através da Lei n.º 2.346, de 23 de janeiro de 1954, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul criou, na Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, o *SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL*, precedendo o que dispunha a Lei 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto ao atendimento educacional aos deficientes. A esse Serviço competia a elaboração de diretrizes técnicas, avaliação, diagnóstico e tratamento dos deficientes em nível estadual, bem como a realização de cursos de especialização para professores e supervisores atuantes em educação especial, nas áreas da Deficiência Mental, Auditiva e Visual. O Serviço era coordenado por um grupo de profissionais da educação e saúde, entre os quais, professores, médicos, psicólogos e assistentes sociais.

A partir do ano de 1954, foram criadas as primeiras *escolas especiais, classes especiais e serviços específicos* para o atendimento escolar às pessoas com alguma deficiência no RS; em 1955 é criada a

³² A compilação dos dados histórico-institucionais aqui reunidos foram retirados do documento *Contextualização Histórica da Educação Especial* e do livro *Retratando a Educação Especial em Porto Alegre*, de Isabel Pitta e Marlene Canarim Danesi.

primeira escola especial do Rio Grande do Sul, a *Escola Especial Experimental*, que atendia alunos com deficiência mental, física e múltipla e as *classes especiais* nas *Escolas Estaduais Dr. João Batista de Lacerda*, *Escola Santa Rosa* e *Escola Ana Neri* que atendiam crianças e jovens excepcionais (deficientes mentais leves, com problemas de aprendizagem e problemática emocional). Tanto nas escolas quanto nas classes especiais, as atividades tinham um enfoque de reabilitação. A *Escola Primária de Surdos-mudos*, também criada nesta época, apresentava uma proposta pedagógica que enfocava o *Oralismo*, dando ênfase ao desenvolvimento da *comunicação oral* pelos surdos. Além disso, oferecia aos jovens e adultos a oportunidade de iniciação profissional, em oficinas de marcenaria, sapataria, alfaiataria, artesanato, etc.

Os deficientes visuais, ao concluírem o primário e o ginásio no *Instituto Santa Luzia* (escola residencial particular), eram encaminhados para a integração em classe comum, sendo que as primeiras do gênero ocorreram no *Colégio Júlio de Castilhos*, em *Porto Alegre*.

Já no início da década de 60 foi criada a *Escola Especial Recanto da Alegria*, a qual atendia alunos surdos, além dos já definidos como excepcionais. Em 1967 surge outra Escola Especial, a *Cristo Redentor*, na zona norte de Porto Alegre, com a finalidade de atender alunos excepcionais (deficientes mentais, físicos e múltiplos).

O Parecer n.º 143/64, do Conselho Estadual de Educação, mencionava ações para a Educação de Excepcionais, a serem executadas pela SEC. Em 31/12/1965, através do Decreto Estadual n.º 17.750, a SEC sofre uma ampla reestruturação, ocasião em que aquele serviço foi desmembrado, e a parte relativa à educação especial veio a constituir-se na DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEE), parte integrante do então criado Departamento de Ensino Primário/SEC; com esta medida, dentre outras coisas, procurava-se ampliar o atendimento ao interior do Estado.

A DEE deu continuidade às ações do SOEE, entre as quais, a formação de professores em cursos com duração de um ano letivo, em horário integral. Os professores candidatos aos cursos de especialização eram selecionados através de entrevistas realizadas pelos técnicos da Divisão. Como incentivo à atuação de professores na educação especial foi criada uma *gratificação* oficializada pela Lei n.º 4.937/65 e regulamentada pelo Decreto n.º 17.954/66. Ressalte-se que, de 1956 a

1965, o SOEE já havia promovido alguns cursos que se caracterizavam pela especialização de professores para a área da deficiência mental, incluindo aulas teóricas e práticas, realizadas em classes especiais de escolas da rede comum de ensino ou em escolas especiais de Porto Alegre; tais cursos contavam com recursos financeiros da Secretaria Estadual da Educação e da Campanha Nacional de Educação de Deficientes Mentais - CADEME, através de convênios firmados com a mesma Secretaria.

Através do Decreto n.º 18.504, de 20/05/67, tratava a Secretaria de Educação e Cultura de colocar à disposição das entidades particulares professores do magistério público estadual, recebendo em contrapartida vagas em escolas assistenciais e de educação especial. Também é desse período a *Indicação n.º 10/69*, do Conselho Estadual de Educação, que dispõe sobre a educação de excepcionais em Classes Especiais e Centros Ocupacionais, numa tentativa de criar espaços para estes nas escolas públicas e uma educação voltada ao trabalho no Estado.

Conforme pesquisa de PITTA & DANESI (2000), em 1967 o resultado de um levantamento sobre a rede de instituições no RS para educação de portadores de deficiência, feito pela Divisão de Educação Especial, apresentava o seguinte resultado: *28 escolas especiais*, sendo 14 estaduais, 3 municipais e 11 particulares; *110 classes especiais*, subdivididas em 97 estaduais, 11 municipais e 2 particulares. O total de alunos atendidos nesta rede era de 2.645, sendo 2.074 deficientes mentais, 297 deficientes auditivos, 139 deficientes visuais e 135 deficientes físicos. Os professores que atendiam nestas classes e escolas especiais atuavam no âmbito estadual (108), municipal (27) e particular (100), totalizando 235 docentes (p. 32). Os cursos para professores, agora sob a responsabilidade da Divisão de Educação Especial, de 1966 até 1970, continuavam voltados à especialização nas áreas da deficiência mental, deficiência auditiva e deficiência visual; além de Porto Alegre, também ocorreram em São Leopoldo, Tapes, Caxias do Sul e Santa Maria.

O *Plano Estadual de Implantação* da Lei n.º 5.692/71, que reformulou a Lei de Diretrizes e Bases em vigor na época, aprovado pelo Parecer n.º 114/72, do Conselho Estadual de Educação, estabeleceu no item 9 como o artigo 9º da nova lei seria efetivado. Com a implantação da reforma administrativa neste mesmo ano, então, a SEC viria a sofrer uma ampla reestruturação, deixando de existir a Divisão de Educação Especial, criando-se em seu lugar o *PROGRAMA EDUCAÇÃO ESPECIAL*,

que passou a ser gerenciado pelo Departamento de Educação Especializada, instituído pelo Decreto n.º 19.801/72. Tal Departamento, por sua vez, adquiriu caráter genérico envolvendo, além da Educação de Excepcionais, Cursos Supletivos Profissionalizantes, MOBREAL e outros, passando a funcionar fora do prédio da SEC, em salas do Prédio Coliseu; o *Programa* contava com a mesma equipe técnica, com as mesmas funções, mas com novo *status*.

A partir de 1971, também, a ainda Divisão de Educação Especial desenvolveu uma maior articulação com o ensino superior no estado, realizando cursos relativos à área da educação especial (1974/1975); os cursos de especialização passaram a ser realizados em Caxias do Sul e Rio Grande. Outra realização da época é o projeto para criação do Centro de Preparação Profissional para adolescentes e adultos egressos das classes e escolas especiais, tendo ocorrido o primeiro deles no fim de 1970 e início de 1971. Pelo número crescente dos cursos de especialização de professores e a conseqüente disseminação destes profissionais, surge a necessidade da orientação de docentes que cumprissem uma função supervisora na área da educação especial.

Pela implementação de algumas medidas políticas para a área, em 1972 a *Escola Especial de Surdos-Mudos* da Rua Duque de Caxias foi desativada; seus alunos passaram a ser atendidos em classes especiais nas escolas públicas. A esta altura, Porto Alegre contava com 18 classes especiais de deficientes auditivos e 1 centro pré-profissionalizante para os alunos, instalado na Rua João Guimarães (para onde foram transferidas as oficinas mantidas na escola especial). No mesmo ano, o atendimento escolar para os excepcionais do Estado acentuara-se, totalizando 162 classes especiais, sendo que 100 delas estavam localizadas na capital; outro trabalho realizado foram os projetos dirigidos aos portadores de deficiência mental, auditiva e visual, no sentido de que fossem criados centros específicos de atendimento para cada área. Tais projetos deram origem a três centros, que se concretizaram mais tarde, em Porto Alegre: *Centro Ocupacional de Porto Alegre (COPA)*, *Centros de Educação Complementar para Deficientes da Audição e Linguagem (CECDAL)* e *Centro de Educação Complementar para Deficientes Visuais (CECDEV)*.

Em 1972 o Estado já contava com 162 classes especiais; no entanto, mesmo sendo reconhecido o trabalho na Secretaria da Educação, no ensino especial, as exigências de uma clientela cada vez mais numerosa

e a complexidade dos recursos técnicos necessários levaram entidades, que advogavam a causa do excepcional (por exemplo, a APAE), a indicar novos rumos a serem seguidos para atender a clientela, de forma dinâmica e articulada. Em novembro, também do ano de 1972, o *I Simpósio Estadual de Estudos do Problema do Excepcional* apresentou as conclusões da Comissão Especial, criada na Assembléia Legislativa em 1971, e propôs a criação de um *Grupo de Trabalho* para elaboração de um *Plano Global de Atendimento do Problema* em todas as suas fases: profilaxia e tratamento, objetivando diagnóstico, estimulação precoce, treinamento, educação, habilitação profissional e colocação no mercado de trabalho, enfatizando a integração social.

Pela Lei Estadual n.º 6.616, de 23/10/73, foi criada a *FAERS - Fundação Rio-grandense de Atendimento ao Excepcional*, transferindo-se para esta o PROGRAMA EDUCAÇÃO ESPECIAL, com transferência de parte dos recursos humanos da própria SEC e a gerência dos recursos financeiros destinados ao ensino especial. Vinculada e supervisionada pela SEC, foi criada com os objetivos de pesquisa, profilaxia, atendimento ao excepcional nas áreas da Saúde, Educação, Trabalho e Previdência Social. Com a FAERS iniciou-se a implantação dos projetos dos Centros Complementares, entre os quais o *Centro Louis Braille*, *CECDAL*, *SADEP (Serviço de Avaliação Diagnóstica e Estimulação Precoce)* e, em ação conjunta com o Conselho Estadual de Educação, *Programa de Ensino Especial/DEE/SEC*, foram elaborados documentos legais que iriam garantir a criação de atendimentos aos excepcionais, estabelecendo diretrizes para a execução do que preconizava a Lei n.º 5.692/71, Parecer n.º 657/77 e Resolução n.º 130/77 do CEE (que fixou normas para o tratamento especial, para a criação, autorização e reconhecimento de instituições, bem como autorização de classes especiais para a educação especial no Estado).

A Fundação, nesses primeiros anos, buscou estruturar-se e estabelecer-se como "órgão máximo" do ensino especial no Estado, buscando uma aproximação com o Departamento de Ensino Especializado da SEC, Delegacias de Ensino e ONGs, vinculadas aos excepcionais. Havia, no entanto, evidências de uma dicotomia marcada por ações paralelas desenvolvidas pela SEC e FAERS. A Fundação desenvolvia sua programação diretamente com as escolas, no interior do Estado. Em 1979, lança um projeto com vistas à implantação de Propostas Curriculares, nas áreas da Deficiência Mental, Visual e Auditiva, numa ação conjunta com o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP/MEC. Em contrapartida,

a SEC, através da 1ª DE, elabora uma Proposta Curricular Experimental, para classes especiais de Deficientes Mentais Leves, implantada nas Classes Especiais da Capital e, também, no interior do Estado.

Em 1974, com a implantação do Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual, pela Lei n.º 6.672, é instituída a gratificação ao professor de educação especial. A Lei n.º 7.094, de 15/10/77, fixa essa gratificação em 50% sobre o vencimento básico para os professores que atuavam no atendimento ao excepcional, conforme previsto na letra d, item I, artigo 70 da mencionada Lei. Em 1975, os cursos de especialização de professores passaram para a responsabilidade do Departamento de Assuntos Universitários; entre 1975 e 1978, trabalharam em parceria para a realização destes, o governo do Estado, CENESP e Universidades do RS. De 1954 a 1978, 3.137 professores fizeram os cursos de especialização.

O ano de 1981 foi considerado pela ONU como o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes* e teve como objetivo educar e informar sobre os direitos das pessoas deficientes no sentido de sua participação em vários segmentos da sociedade. A FAERS, então, coordena a Comissão Estadual que discutiu, com representantes de OGs e ONGs, temas referentes à prevenção, conscientização, educação, reabilitação, capacitação profissional e remoção de barreiras arquitetônicas. Nesse mesmo ano foi elaborado, com a PUCRS, um projeto de *Atendimento ao Superdotado e Talentoso*, o qual deu origem ao *Projeto Arco-íris*, servindo de base para estudos posteriores de identificação e atendimento do superdotado.

Em termos de beneficiamento direto aos excepcionais, merecem destaques as ordens de serviço, expedidas também em 1981. Pela ordem de serviço n.º 04/81 o Governador do Estado determina que os deficientes treinados pela FAERS deveriam ser aproveitados em vários serviços das diferentes Secretarias de Estado. Como resultado, foram alocados 256 deficientes em repartições públicas estaduais. Pela ordem de serviço 05/81, determinou-se que, em todas as obras a serem executadas pelo poder público estadual, fossem eliminadas as barreiras arquitetônicas ao deslocamento de pessoas deficientes. Como exemplo dos resultados, citam-se o acesso ao Trensurb, metrô que liga a área metropolitana de Porto Alegre. Duas leis estaduais foram instituídas neste período; a Lei n.º 7.533, de 11/09/81 dispõe sobre o ingresso de deficientes físicos, sensoriais e mentais no serviço público estadual através de concurso ou prova seletiva, hoje já modificada. A outra Lei, n.º

7.868, de 23/12/83, assegura direito às servidoras públicas, mães de deficientes em tratamento, com carga horária igual ou superior a 44 horas semanais, o consentimento de ausência da repartição durante um dos turnos (ainda que este não seja um dos objetivos principais de discussão desta Dissertação, vale realizar um lembrete acerca da relação de gênero aqui explicitada, chamando a atenção para a dinâmica que ocorre, tradicionalmente, e especialmente quando o assunto é "pessoa deficiente": uma *responsabilização/inculcação* da figura materna como única e/ou principal provedora da educação e saúde dos filhos e, no caso, dos filhos "deficientes", esta *responsabilização/inculcação* somada a uma *culpabilização* da mãe, reforçada pela máxima sócio-patriarcal do *descompromisso/des-responsabilização* da figura paterna nesta mesma educação...).

Dando continuidade a sua proposta de expansão dos atendimentos aos deficientes, a Fundação estabeleceu parcerias com Universidades para a realização de Cursos de Estudos Adicionais ao 2º grau, nas áreas da Deficiência Mental, Visual e Auditiva, com a UFRGS, nos anos de 1981, 1982 e 1983 e, a partir de 1986, com a PUCRS, como extensão universitária. O período subsequente a esse foi marcado por amplo debate nacional sobre o deficiente e suas necessidades e convergiu, no RS, para a reformulação da FAERS. Antecipando a Constituição Federal (ou, "salvaguardando-se" do espírito integracionista já anteriormente mencionado na LDB que, agora, tendenciava a ser reforçado!), em janeiro de 1988 foi criada a *FADERS - Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no RS* - destinada a dar atendimento, no campo da educação, trabalho, saúde, reabilitação, previdência e assistência social às pessoas portadoras de deficiência e às superdotadas. Surge, internamente, na Fundação, um movimento de aproximação com a Secretaria do Trabalho e Assistência Social - STAS - e, no final do ano de 1988, a Secretaria da Educação interrompeu as cedências de professores para a FADERS; este fato repercutiu negativamente, inviabilizando ações em desenvolvimento, tanto na sede como nos Centros e Escolas da instituição, levando o governo a revisar a decisão. Os professores que atuavam diretamente com as crianças e jovens com deficiência retornaram às Escolas e aos Centros.

Em novembro do mesmo ano, atendendo a uma reivindicação das instituições que atendiam deficientes institucionalizados, a FADERS realizou o *1º Seminário Interinstitucional de Estudos e Planejamento sobre Pessoa Deficiente em Situação Irregular*, que conclui pela

reestruturação da FADERS, o que se efetivou através da Lei n.º 9.094/90. As competências da Fundação, nesse momento, se voltaram exclusivamente para a educação dos deficientes - educação para o desenvolvimento pleno de ser humano; para tanto, processou-se uma reforma interna. A FADERS adquiriu uma nova estrutura organizacional, foram criadas novas unidades técnicas e administrativas, entre as quais, a *Escola Especial Intercap*, o *Posto de Atendimento - PAM 3 - Vila Cruzeiro do Sul*, ambas na capital, com o objetivo de avaliação e tratamento de crianças e adolescentes portadores de deficiência mental e distúrbios de conduta, matriculados ou não no ensino regular; ainda, o *Projeto Especial de Atendimento Educacional para Autistas*, com a finalidade de avaliação, atendimento psicopedagógico e terapêutico, acompanhamento a famílias, estudo e pesquisa. Recebeu, também, reforço de técnicos, através de contratos emergenciais, seguidos pelo primeiro concurso público para prover de recursos humanos seu quadro técnico e administrativo (1990).

Essas medidas foram reforçadas por uma ato da Secretaria da Educação que delegou à FADERS a supervisão, o acompanhamento e avaliação das Escolas Estaduais Especiais, o que garantiu a expansão e o fortalecimento da Fundação como coordenadora da educação especial no Estado. Tiveram continuidade os cursos de capacitação de professores para educação especial nas áreas da Deficiência Mental, Visual e Auditiva, através de convênios estabelecidos entre a Fundação e Universidades, bem como o primeiro curso de supervisão em educação especial em nível de pós-graduação, numa ação conjunta com a UFRGS. Foi dada ênfase às ações de prevenção, estimulação precoce, capacitação e qualificação dos recursos humanos dos atendimentos.

O ano de 1991 marcou a educação especial no estado em decorrência de medidas governamentais já que, em janeiro de 1992, consolidou-se a criação na Secretaria da Educação do GRUPO DE TRABALHO para estruturar um *DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, na Diretoria Pedagógica, com a competência de garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades educativas especiais, no sistema público estadual, e traçar políticas para a educação especial (conforme "outros olhares", este também pode ter sido mais um movimento que se presta a uma interpretação da resistência aos *movimentos de inclusão* aqui no Estado, com institucionalização de corpo técnico para atendimento em educação especial e a "fabricação" de políticas paralelas, setoriais, para a área...).

A *União Estadual de Entidades de e para Deficientes*, juntamente com os funcionários da FADERS, promoveu uma campanha para impedir a extinção da Fundação, a qual constava da proposta de reforma administrativa do Poder Executivo, em votação na Assembléia Legislativa. Em consequência, a criação do Departamento é revogada e, em seu lugar, foi criado o Grupo de Trabalho para coordenar ações de educação especial. A dicotomia que se identificava em ações paralelas confirmava-se oficialmente. Embora com competência legal, a FADERS não atuou mais como supervisora da educação especial no estado e o grupo de trabalho em educação especial (GTEE) desenvolveu na SE ações referentes a convênios com entidades que prestavam atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais (PPNE), APAEs e outras, dando continuidade aos cursos de capacitação, à aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos para Escolas Especiais, Classes Especiais e Salas de Recursos. Foram realizados, então, encontros sistemáticos com supervisores de educação especial e visitas às Delegacias de Educação, bem como supervisão direta às escolas especiais e demais escolas que mantinham oferta de atendimento a alunos com deficiências, na capital. Foi criado o *CIEP/Especial em Cruz Alta* e, em Porto Alegre, uma classe para crianças precocemente alfabetizadas; o atendimento aos surdos foi ampliado com a criação de duas classes especiais, em nível de 5ª e 6ª séries.

No ano de 1995, com a reestruturação da SE, foi novamente criada a *DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEE)*, vinculada ao Departamento Pedagógico, num período marcado por uma maior aproximação com o SEESP/MEC. A dinâmica do trabalho junto às Delegacias de Educação, devido à reestruturação da SE, foi modificada; houve uma redução dos recursos humanos e a supervisora de *Educação Especial* passou a responder também pelo *Supletivo e Educação Infantil*. Os "encontros" (raros episódios de orientação político-pedagógica) passaram a ser realizados nas reuniões gerais de Delegados de Educação e Chefias Pedagógicas, nas quais era dado um espaço para a educação especial. Nessas condições foram implementadas ações com vistas à integração. Classes especiais foram fechadas e Salas de Recursos foram criadas, sendo implantado o atendimento a crianças e jovens autistas e com deficiência múltipla em escolas públicas. Houve a expansão das Classes de crianças com Altas Habilidades e nos CEES foi criado o Supletivo para surdos. A DEE participou da elaboração do *Padrão Referencial de Currículo*.

Paralelamente, a FADERS foi fortalecida nesse período e, por solicitação da União Estadual de Entidades de e para Deficientes, Federações de Entidades, FEBIEX, desenvolveu, juntamente com a SE, STCAS e Secretaria da Saúde um *PROGRAMA DE ATENÇÃO INTEGRAL À PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA - PEAI/RS*³³.

Atualmente, mais precisamente no ano de 1999, foi instituída a *POLÍTICA PÚBLICA ESTADUAL PARA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIAS E PESSOAS PORTADORAS DE ALTAS HABILIDADES*, de caráter permanente, através do Decreto n.º 39.678, de 23/08/99 (apenas por curiosidade, o termo *portadores* ainda se faz presente!). Tal política tem por objetivo "planejar integralmente e acompanhar a implantação dos projetos que garantam o acesso às ações que compõem, através do desenvolvimento de iniciativas conjuntas do Estado, respeitadas as instâncias de controle social, de modo a assegurar plena integração e inclusão, econômica, laboral e cultural das PPD's e PPAH's". Esta Política Pública será coordenada e articulada pela FADERS e atuará na proposição e articulação das ações do Estado para este setor social, na interlocução do estado com a sociedade civil e na proposição e articulação de formação e capacitação de recursos humanos do Estado. No sentido de garantir a participação da sociedade se institui, paralelamente, o *Fórum Permanente da Política Pública Estadual para PPD's e PPAH's*, composto por órgãos públicos, ONGs e entidades de atendimento das pessoas referidas; igualmente com o sentido de garantir a articulação das políticas públicas estaduais setoriais, instituíram-se os *GTs/Grupos de Trabalho*, com a participação das secretarias e demais órgãos públicos estaduais. São eles: *GT da Saúde; GT da Educação; GT da Acessibilidade - Acesso ao Meio Físico, Acesso à Comunicação, Informação e Formação; GT da Integração à Produção e ao Consumo; GT da Assistência às PPD's e PPAH's em Situação de Abandono e Risco Social; e GT da Integração Social e Comunitária.*

Novos atendimentos foram implantados pela FADERS em 1991: Núcleo da FADERS na Zona Sul - para crianças e adolescentes com distúrbios de conduta, incluindo atendimento comunitário; em 1992, Centro Abrigado da Zona Norte - CAZON - para portadores de deficiência mental, a partir dos 18 anos de idade; 1994 - Núcleo de Atendimento ao Portador da Síndrome do Autismo; em 1995 - Núcleo de Atenção Integral ao Portador de Deficiência Física (NAIDEF) e Núcleo

³³ Constante no item 5.3, na seqüência da pesquisa.

de Atendimento às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades. Aproveitando o espaço aqui construído, vale a pena uma pequena visita às principais escolas e centros de atendimento às deficiências no estado, sendo praticamente todos eles "naturais" da cidade de Porto Alegre, ainda que tenham sido criados e implantados pelo poder público estadual³⁴. Como era e é previsto na normatização desta área no Estado, cada escola e/ou centro de atendimento deve atender a apenas uma deficiência, em particular; casos específicos que contrariam esta norma, são avaliados com bastante rigor, em termos de verdadeiras condições (físicas, materiais, técnicas, humanas, etc.) para atender clientela deficiente diversificadas.

Na área da deficiência mental temos, como instituições estaduais, as escolas *RENASCENÇA* (1956); *RECANTO DA ALEGRIA* (1961); *CRISTO REDENTOR* (1967) e *INTERCAP* (1985), todas localizadas em Porto Alegre. Já os centros dedicados ao atendimento e envolvimento com esta área são os *CENTRO DE AVALIAÇÃO E ESTIMULAÇÃO PRECOCE (CADEP)*, *CENTRO DE TREINAMENTO OCUPACIONAL DE PORTO ALEGRE (COPA)*, *CENTRO ABRIGADO DA ZONA NORTE (CAZON)*, *ASSOCIAÇÃO PARA SÍNDROME DE DOWN (AFAD - Associação dos Familiares e Amigos do Down)*. Para o atendimento na área da deficiência visual no Estado, constam o *INSTITUTO SANTA LUZIA*, o *HOSPITAL BANCO DE OLHOS*, o *CENTRO LOUIS BRAILLE*, a *ASSOCIAÇÃO DE CEGOS DO RIO GRANDE DO SUL* e a *FEDERAÇÃO DE ENTIDADES PARA CEGOS*. No campo da deficiência auditiva constam a *ESCOLA ESPECIAL DE SURDOS*, o *CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO (CAEDA)*, *ESCOLA EMÍLIO MASSOT*, *INSTITUIÇÕES PARTICULARES* e a *APADA* (Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos). Em relação à deficiência física, temos o *NAIDEF* (Núcleo de Atenção Integral ao Portador de Deficiência Física) e a *ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE DISTROFIA MUSCULAR (AGADIM)*. Em relação à Síndrome do Autismo e Distúrbios de Conduta, o Estado conta, no âmbito governamental, com o Núcleo de Atendimento ao Portador da Síndrome de Autismo e com uma classe na Escola Especial Cristo Redentor. A Prefeitura de Porto Alegre oferece atendimento para portadores do autismo e casos de condutas típicas na Escola Especial Professor Luiz Francisco Lucena Borges. Além disso, tem *AMARS*, associação vinculada ao autismo e, em relação aos distúrbios de conduta,

³⁴ Um ótimo conjunto destas informações pode ser obtido com a leitura de PITTA & DANESI (2000), p. 53-126, também brevemente contido no ANEXO F.

há um núcleo de atendimento na Vila Cruzeiro do Sul (Porto Alegre). No que diz respeito, por fim, à área das altas habilidades, funciona na FADERS o Núcleo de Atendimento à Pessoa Portadora de Altas Habilidades, uma classe regular de atendimento para alunos portadores de altas habilidades na Escola Estadual de 1º Grau Anne Frank (Porto Alegre) e, ainda, a *ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADO - SEÇÃO RS*.

Inicialmente ressaltei, para fins de proposta, que esta espécie de reconstituição histórica aqui pesquisada não podia significar a "história" da educação especial no estado, dentre outros motivos, especialmente porque apresentava, predominantemente, apenas um enfoque *porto-alegrense* da mesma; não desconsiderando a importância destas informações, entretanto, achava prudente, se possível, procurar na pesquisa propriamente dita a "história" da educação especial do Rio Grande do Sul de forma "completa", ou seja, garimpando registros nas demais localidades do Rio Grande do Sul (municípios) e, se possível, também, a ampliação destes dados já capturados. Devo registrar, agora, por ocasião do término deste trabalho de Dissertação, que a pesquisa (nos moldes que sugeri, ou em outros) nos municípios não foi realizada por questões já explicitadas na Introdução desta Parte IV, o que me leva a considerar que este é um desafio que continua pendente nesta área; por outro lado, de certa forma também posso apontar que a pesquisa cumpre, em parte, este objetivo, quando traz os dados das políticas públicas planejadas pela Secretaria de Educação, ao longo dos anos da pesquisa, os projetos da FAERS/FADERS, a participação normativa e consultiva do Conselho Estadual de Educação, etc. É justamente embasada nestes dados que, assim como o fiz na proposta do trabalho, reafirmo que a educação especial no Rio Grande do Sul tem, de fato, um enfoque e uma "história" basicamente, ou predominantemente, *porto-alegrense*; considero desta forma, pois a verificação dos dados histórico-institucionais comprovam que a maioria das iniciativas de atendimento que se dizem de âmbito estadual foram/são implantadas na Capital, como por exemplo, os Centros de Atendimento da FADERS - CECOV, CECDAL, CECDEV, etc., e não atingem as demais regiões do Estado, ao menos com as estratégias até hoje utilizadas. Este fato, sem dúvida alguma, pelas dificuldades e impossibilidades, na maioria dos casos, de acesso e permanência da população interiorana na capital vai resultar que o atendimento prestado se dê somente aos que estejam situados geograficamente próximos a Porto Alegre. Outra justificativa para minha afirmação é a de que, na maioria das propostas para a área da educação

especial no Rio Grande do Sul, cabia à FAERS/FADERS promover a articulação e implementação das políticas, a fim de "colocá-las em prática/funcionamento". Para concluir, faço minhas as palavras de PITTA & DANESI (2000) em relação ao assunto.

Ao longo da trajetória da FAERS/FADERS, a ausência de um atendimento direto aos portadores de deficiência em municípios do interior do Estado sempre foi motivo de críticas - uma vez que a instituição tem inserida em sua denominação palavras indicativas de uma ação dirigida a todo o Rio Grande do Sul. Entretanto, os serviços oferecidos (centros, núcleos e escolas) restringem-se a Porto Alegre. É claro que em muitos municípios, desde a década de 70, ocorreram cursos, treinamentos, encontros, palestras e seminários voltados à orientação e sensibilização de temas relativos ao contexto da deficiência - mas nunca houve um atendimento direto instalado em outro município (...) Alguns dirigentes da fundação até reconheciam a referida omissão, alegando, sempre, a falta de recursos humanos e financeiros para viabilizar tal objetivo (p. 47-8).

Além disso, atentando para os dados resgatados nesta historicização, também pode-se registrar a sempre presente duplicidade estrutural constituindo a "história" da educação especial no RS, numa alternância e, noutras vezes, numa parcial simbiose das ações programadas e desenvolvidas, seja por parte da Secretaria da Educação ou por parte da FAERS/FADERS. As evidências de conflitos ilustram o desacerto de opiniões e de idéias, em alguns momentos cruciais na "história" desta área, como é o caso, hoje, na atualidade, dos movimentos que propõem a *integração/inclusão* educacional e social das pessoas com necessidades especiais; é importante observar os movimentos de resistência institucional da Fundação, em determinados períodos, a esta integração, movimentos que podem vir a significar a própria *desinstitucionalização da educação especial*³⁵, em minha opinião. Neste ponto é importante salientar que se faz presente na "história" do espaço

³⁵ Esta idéia de *desinstitucionalização da educação especial* ainda me é bastante recente e, portanto, está ainda em fase de construção; no entanto, algumas pistas em relação à consolidação desta idéia centram-se na perspectiva da educação especial enquanto *instrumento-meio* nas políticas de educação e áreas afins, diferentemente da concepção atual de educação especial enquanto *instrumento-fim*.

da educação especial no RS a oscilação entre os períodos de maior ou menor presença desta na estrutura da Secretaria da Educação; no entanto, uma análise neste sentido deve ser bastante criteriosa pois nem sempre a *instituição* ou *desinstituição* de um departamento/órgão específico para a área na estrutura da Secretaria representou maior atenção, valorização para a mesma; algumas práticas de "valorização" da educação especial no sistema estadual de ensino, através da criação de um departamento específico, podem significar nada mais que uma forma de controle, vigília; de outra parte, igualmente, extinguir simplesmente a especificidade não garante, de pronto e por si só, o estabelecimento de uma visão de "educação especial integrada" às demais modalidades de ensino, não-segregada na própria estrutura do sistema. É necessário, isto sim, que, junto a quaisquer providências neste sentido, ocorra uma verdadeira prática consciente em relação às determinações políticas para a área, o que se entende dela, onde se quer chegar com as políticas públicas sugeridas... Essa "inconsistência" de ações, ao longo dos anos, representa também "os jogos políticos" que permeiam a área da educação como um todo e, principalmente, todas estas "idas e vindas" ocorridas no âmbito da educação especial refletem-se, hoje, no nosso ainda incipiente discernimento em relação à área, o que dificulta a proposta e a implementação de políticas públicas educacionais, de fato, procedentes.

Um outro ponto que se salienta nesta pequena historicização diz respeito à área da educação responsabilizando-se por assistência social, saúde, trabalho, etc., para as pessoas com necessidades especiais; este é um item extremamente polêmico, especialmente porque estas incumbências "extra-educacionais" ainda são competência-única da FADERS, um órgão da administração estadual que praticamente sempre esteve vinculado à questão da educação (especial) no Estado, pela Secretaria da Educação. A entrevista³⁶ com o atual *Diretor-Presidente* desta Fundação reflete com muita propriedade esta situação histórica e aponta idéias de superação. Um ponto bastante curioso nesta discussão é o fato de que, somente para a área da educação especial, é que tal "acumulação de encargos" aparece; na educação dita comum, a educação não se responsabiliza por outras "necessidades" de seus alunos, diretamente. Por último, acredito que esta situação na área, ou em que se conformou a área, reflete a já comentada omissão do Estado no atendimento, na resposta às expectativas e às necessidades de determinadas parcelas da sociedade.

³⁶ A entrevista está contida no Capítulo 9 desta Dissertação.

5.3 AÇÕES, ESTRATÉGIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RS

Este sub-capítulo desta Dissertação de Mestrado foi construído com base no resgate e na compilação de dados (*projetos, programas de ação, objetivos*) referentes à educação especial no RS, contidos e retirados das Programações Anuais da Secretaria da Educação (e, anteriormente, Secretaria da Educação e da Cultura), a partir do ano de 1967; os primeiros dados recuperados dizem respeito aos anos da década de 70, apenas, não tendo sido localizados dados anteriores. Assim, o tipo de trabalho realizado neste espaço está subdividido em escopos analíticos construídos a partir da leitura e análise dos "dados brutos" e, registrado nos ANEXOS, encontram-se na íntegra os próprios itens resgatados.

No **PROGRAMA DE AÇÃO - 1973/1975** da Secretaria da Educação e Cultura, a educação especial foi contemplada no *Programa VII: Educação Especializada*, tendo como unidade responsável pelo desencadeamento das ações o *Departamento de Educação Especializada* da mesma Secretaria. Nos Objetivos de tal programa, constava que a responsabilidade do Estado em prover condições de educação e integração social a todos os cidadãos levava-o a prever, também, oportunidades diferenciadas para aqueles indivíduos e grupos populacionais que, por razões diversas, não tinham condições de acompanhar o sistema regular de ensino; o Estado preocupava-se, ainda, com aqueles que, por condições excepcionais de dotes pessoais, não encontravam nesse sistema todas as oportunidades para desenvolverem ao máximo suas capacidades. Justificava-se, portanto, a idealização de um programa que possibilitasse atender - através de auxílios destinados à aquisição de equipamentos e materiais - às necessidades e condições peculiares de dois grupos, que eram:

- *Infra-dotados em qualquer área* (física, mental ou emocional): além de atender ao direito primordial que tais pessoas têm de serem consideradas em suas próprias carências, existe na medida um ganho econômico, pois se procura evitar a maior dependência social, a que estariam sujeitas sem atendimento especializado.

▪ *Bem-dotados*: oferecer oportunidades específicas, em diversas áreas - científica, tecnológica, humanística, artística - aos indivíduos excepcionalmente dotados, é maximizar as potencialidades humanas de um povo e preparar lideranças dignas de coordenar os esforços comuns.

(...) (PLANO DE AÇÃO: 1973/1975, p. 5-43).

No ano de **1976** encontramos no **PLANO OPERATIVO ANUAL** a existência de convênios celebrados entre o Governo Federal, através do MEC, e o Governo do estado do Rio Grande do Sul, cuja execução estava atribuída ao *Departamento de Assistência ao Educando* - DAE/SEC, tendo um sub-programa chamado *Bolsas de Estudo*. O objetivo era "amparar alunos carentes de recursos financeiros do ensino regular e especial de 1º grau" (Plano Operativo Anual: 1976, p. 412).

O **PLANO DE AÇÃO DA SEC - 1978** é o primeiro dos vários documentos desta série de pesquisa que apresenta maior discriminação e detalhamento de conteúdos e ações. Este Plano oferece uma visão estruturada do conjunto de atividades previstas para serem desenvolvidas no ano de 1978; salientava estar embasado no *Plano Estadual de Educação do RS* do período *1978/1981*, seguindo, então, a linha de ação baseada na qualidade da educação, na qual também ficava evidenciado que a qualidade do processo ensino-aprendizagem dependia dos componentes do sistema de ensino e do sistema social, das combinações estabelecidas entre os diferentes componentes e das interações do sistema de ensino com o sistema social. Em consonância com essa linha de ação, o Plano de Ação da SEC de 1978 visava, principalmente, o aumento de oportunidades quantitativas e qualitativas de educação e o desenvolvimento individual, social e econômico, através da melhor habilitação e qualificação dos recursos humanos, considerados agentes e beneficiários da sociedade. Um dos primeiros objetivos voltados à área da educação especial neste Plano era oportunizar "(...) a portadores de deficiências físicas, mentais ou múltiplas, uma modalidade especial de educação que possibilite seu ajustamento individual e comunitário" (*op. cit.*, p. 13). Em relação aos Recursos Humanos, o Plano de Ação de 1978 deseja realizar uma

Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau, através de cursos de Licenciatura de 1º grau, de Estudos Adicionais e de Titulação de Docentes Leigos,

bem como de outras formas de capacitação para atuarem em:

- ❖ alfabetização;
- ❖ educação artística;
- ❖ currículo por área de estudo;
- ❖ disciplinas de área de iniciação às técnicas;
- ❖ ensino supletivo;
- ❖ *educação do deficiente físico, mental e portador de deficiências múltiplas [grifo meu] (id., ibid.).*

Nas Metas, tal capacitação de recursos humanos se daria através de "cursos de formação para 1.200 professores leigos de 1ª a 4ª série do 1º grau, através de cursos supletivos de Educação Geral e Especial", entre outras (*op. cit.*, p. 17) e, ainda, "preparação de 80 professores e técnicos para o atendimento ao deficiente mental" (*id.*, p. 18). Em relação ao Currículo, pretendia-se realizar uma "Implantação gradativa de currículos para o ensino especial dirigido para as deficiências físicas, mentais e múltiplas da clientela" (*op. cit.*, p. 15).

Outro documento de propostas governamentais para a área da educação é o **PLANO DE AÇÃO DA SEC**, do ano de 1979. Dentre outras características, este Plano de Ação mostrava uma boa articulação de suas metas com os objetivos e diretrizes do Plano Estadual de Educação 1978/1981, partindo deste para a idealização e realização de suas propostas. Sem estabelecer um juízo de valor, aqui, às posições tomadas e incentivadas para a educação especial neste referido Plano, acho interessante salientar esta coerência administrativa, pois na grande maioria das vezes, o problema central na implantação e nas discussões das políticas públicas educacionais é consequência da falta de articulação das esferas administrativas e, não obstante, dentro das próprias esferas não há uma seqüência de trabalho de uma administração governamental para a outra, ou, pelo menos, a reconstrução dos princípios e ações a partir do que já havia sido testado e/ou implementado; discussões político-ideológicas à parte, é necessário ter em mente que, assim como outras áreas da atividade humana, a educação é sempre um processo a longo prazo.

No **PLANO ANUAL DA SEC/RS de 1980** a educação especial aparece predominantemente na parte chamada ENTIDADES SUPERVISIONADAS que, no caso da educação especial, é a FAERS. Esta, estaria com a responsabilidade de promover a "prevenção da

excepcionalidade", "capacitação de recursos humanos na área da educação especial" e o "incremento ao processo de supervisão na área da educação especial" (PLANO DE AÇÃO DA SEC: 1980). Estas prioridades estabelecidas vinculavam-se, direta ou indiretamente, aos objetivos do *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto* e pretendiam constituir-se em resposta local às necessidades decorrentes do aperfeiçoamento do processo de implantação da *Lei 5.692/71* e às peculiaridades regionais. Desta forma, o *Plano da SEC/RS*, para o ano de 1980, reforçava a intenção da continuidade de execução do *Plano Estadual - 1978/1981*, com vistas à melhoria da qualidade do ensino incluindo, gradativamente, na programação anual, novos focos ou estratégias de ação vinculadas à política atual de desenvolvimento da educação, em âmbito nacional e estadual, ampliando o atendimento à clientela escolar carente, das periferias urbanas e do meio rural. Vale constar, também, que no PROGRAMA DE ENSINO SUPERIOR deste Plano Anual encontrava-se a disposição em promover a integração entre o Sistema Estadual de Ensino e as Instituições de Ensino Superior do estado, mediante:

- realização de cursos de habilitação a professores nas áreas de Artes Plásticas, Ciências, Educação Artística, *Educação Especial*, Supervisão e Inspeção Escolar;
- realização de cursos de especialização e atualização de professores, em exercício no ensino de 1º grau, em especial nas áreas de: Alfabetização, Educação Pré-Escolar, serviços de Secretárias da escolas, supervisor do Meio Rural, *Educação Especial* e Educação Infantil; (...)
[grifos meus] (*op. cit.*, p. 35).

No tópico ENTIDADES SUPERVISIONADAS inferia-se:

Beneficiar a clientela da Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (...) através das seguintes ações:

- orientação à comunidade sobre aspectos preventivos da excepcionalidade;
 - atendimento a pré-escolares e escolares de 7 aos 14 anos, com problemas sensoriais e déficits em uma ou mais áreas do desenvolvimento;
 - oferecimento de bolsa de trabalho para excepcionais em empresas da comunidade;
 - capacitação de recursos humanos na área da educação especial;
- (...) (*op. cit.*, p. 36).

Nos anos de **1981** e **1982**, os Planos Anuais da Secretaria continuam prevendo projetos para a educação especial através dos PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO e pelo próprio PROGRAMA EDUCAÇÃO ESPECIAL. As metas destes dois anos também estão em anexo, sem maiores fundamentações teóricas.

Para o ano de **1983**, a Secretaria da Educação do RS se propunha a dar continuidade a ações que, segundo informava, vinham produzindo resultados satisfatórios, além de integrar esforços e investir recursos nas prioridades definidas: "* preparo e valorização do profissional da educação; * integração escola-comunidade; * redução dos índices de evasão e repetência; * melhoria da rede física; * desenvolvimento da educação pré-escolar; * intensificação da assistência ao educando" (PLANO ANUAL DA SE/RS: 1983, p. 13). Além disto, o referido Plano salientava que a atuação da FAERS "(...) tem favorecido a ampliação do atendimento da clientela portadora de deficiências, através da criação de classes de educação especial, centros devidamente equipados e da realização de cursos de especialização de professores" (*id., ibid.*).

O objetivo geral do **PLANO ANUAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO** para o ano de **1984** foi extraído do Plano de Governo e se referia à educação, cultura e desporto. A programação, dividida em nove partes que agrupavam os projetos e as atividades, intencionavam para: ensino de 1º grau, sob responsabilidade do DEF; ensino de 2º grau, de responsabilidade do DFM e Fundação Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha; ensino supletivo, de responsabilidade do DEE e Fundação Televisão Educativa e educação especial, de responsabilidade da Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional. Ainda que a área da educação especial tenha destinada a si uma programação exclusiva, conforme os Planos anteriores, ela também se faz presente em uma das metas da *Coordenação Geral do Ensino de 1º grau*, que pretendia "coordenar as ações programadas pelo Departamento de Educação Fundamental, com vistas à melhoria qualitativa do processo educacional do Ensino deste nível de ensino" como um todo. Assim, definia-se uma programação global do Departamento de Educação Fundamental a qual, em sua Meta de n.º 8, previa:

Viabilizar e controlar a autorização de funcionamento e instalação de:

- Escolas públicas estaduais e municipais;
- Escolas Particulares;
- Séries de Ensino de 1º grau;

- *Classes de Educação Especial;*
- Classes de pré-escolar formal e não-formal, junto a escolas públicas estaduais, municipais e particulares [grifo meu] (PLANO ANUAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO: 1984, p. 31).

A linha programática do **PLANO ANUAL de 1986** manteve a execução de Projetos e Atividades que vinham, ao longo do período, "contribuindo para a resolução dos problemas mais críticos do Estado: a inadequação curricular e metodológica às realidades regionais e/ou locais, o nível sócio-econômico-familiar de grande maioria do alunado, a presença de docentes leigos, a insuficiência qualitativa e quantitativa da rede física, de equipamentos e de material didático" (PLANO ANUAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO: 1986, p. 12). Relativamente ao campo da educação especial, a Fundação de Assistência ao Excepcional - FAERS - definia como estratégias de ação:

- * Prevenção à excepcionalidade:
 - aumentando a oferta de matrículas de classes especiais no ensino de 1º grau, bem como em escolas especiais;
 - instalando salas de recursos no ensino de 1º e 2º graus;
 - proporcionando oportunidades de educação para deficientes auditivos, a nível de 2º grau, via supletivo;
 - apoiando entidades particulares que prestam atendimento a excepcionais;
 - integrando o deficiente na força produtiva de trabalho;
 - promovendo a qualidade técnica dos recursos humanos que atuam no atendimento ao excepcional.
- * Integração da FAERS com órgãos federais, estaduais e particulares atuando de maneira integrada e harmônica em programas de Educação Especial, prevendo-se a realização de:
 - visitas de Supervisão às Delegacias de Educação, Prefeituras Municipais e Instituições que atuam no atendimento ao excepcional;
 - encontros, simpósios, seminários, jornadas, congressos e outros eventos;
 - triagem, avaliação e acompanhamento de crianças excepcionais na área da Educação Pré-Escolar;
 - atendimento precoce a crianças portadoras de deficiência na área mental, visual ou da audiocomunicação;
 - avaliação e atendimento a crianças portadoras de deficiência que freqüentam o Ensino de 1º grau;

- atendimento especializado gratuito aos excepcionais, em seus órgãos de estrutura periférica;
- dinamização do processo técnico e administrativo da FAERS;
- desenvolvimento de Projeto-Piloto para atender crianças superdotadas ou talentosas (*op. cit.*, p. 14-5).

Em 1987, o **PLANO ANUAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO** apresentava-se, diferentemente dos anos anteriores, parcialmente definido, "tendo em vista a necessidade de deixar liberdade para a administração que assume dispor de recursos para programar, de acordo com a política educacional que venha a implantar" (PLANO ANUAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO: 1987, p. 7).

Visando servir de subsídio para a programação global, o Plano apresentava (*id.*, *ibid.*):

- ❖ elementos de diagnóstico, por programa, que poderão ser usados na definição de novas prioridades;
- ❖ listagem de projetos e atividades dos recursos do Salário-Educação/Quota Estadual, incluídos na 1ª Programação/87 e na 1ª Especial pelo Conselho Estadual de Educação;
- ❖ listagem de projetos e atividades com recursos orçamentários ordinários, constantes na Proposta Orçamentária/87, já aprovada pela Assembléia Legislativa;
- ❖ listagem de projetos e atividades dos recursos do Salário-Educação/Quota Federal e outras fontes, já aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.

O Plano trazia algumas considerações específicas a cada área do sistema de ensino e, em relação ao campo da educação especial, relatava que

Embora o Governo do Rio Grande do Sul tenha como uma de suas prioridades a Educação Especial, o Estado vem se defrontando com sérias dificuldades no atendimento ao excepcional nas áreas da educação, saúde, trabalho, previdência social e reabilitação. Isto, porque, os serviços prestados nas áreas especializadas requerem métodos, técnicas, recursos humanos e materiais próprios e específicos, portanto, dispendiosos e atualmente escassos para o desenvolvimento de projetos e atividades. Esta problemática pode ser constatada, estatisticamente, considerando que o Estado do Rio Grande do Sul conta

com uma população de 7.500.000 habitantes e, dentre estes, calcula-se que 10% (conforme Relatório da Comissão Estadual de Apoio e Estímulo ao Desenvolvimento do Ano Internacional das Pessoas Deficientes: São Paulo, 1981) sejam portadores de deficiências, o que significa um contingente de, aproximadamente, 750.000 deficientes; destes, apenas 15.693 recebem atendimento especializado. Ainda, se aplicarmos o percentual de 10% no total da população situada na faixa etária de 7 a 14 anos, que é de, aproximadamente, 1.800.000 crianças, estima-se que existem, dentre estas, 180.000 portadoras de deficiência. A situação agrava-se mais ainda se considerarmos que, dos 244 municípios existentes no Rio Grande do Sul apenas 113 dispõem de serviços de atendimento aos deficientes na área educacional e que a maioria desses atendimentos concentra-se na Capital do Estado (*op. cit.*, p. 158).

Mediante tais constatações, então, preocupava-se a FAERS com desenvolvimento de ações que viessem a melhorar a qualidade e expandir o atendimento ao excepcional, tendo em vista as dificuldades para a alocação de recursos para as áreas de pesquisa científica em Educação Especial e o incremento das relações existentes entre as instituições no sentido de legislar para que se permitisse o acesso do excepcional ao mercado de trabalho com maiores facilidades e da inclusão da disciplina referente à Educação Especial, no currículo dos cursos de Habilitação Magistério.

Lamentavelmente, os demais registros de ação a serem desencadeados pela Secretaria da Educação do RS, na área da educação, não foram encontrados na pesquisa realizada (anos 1988, 1989 e 1990); desta forma, dou continuidade a esta revisita histórica com o **PLANO DE AÇÃO GOVERNAMENTAL/área:EDUCAÇÃO**, relativo aos anos de **1991/1995**. A Política Educacional para este período de governo tinha os seguintes princípios: *incentivar as medidas de racionalização de serviços e gastos através de discussão ampla na comunidade escolar*; participação popular nas diversas instâncias; *melhoria do ensino*, tratada como questão de alto interesse público, não como mera questão técnica, promovendo atualização do professor, permanência do aluno em turno integral na escola e solução de problemas sócio-escolares concretos; *ação dirigida*, prioritariamente, à criação de condições de sustentação e apoio ao auto-

esforço de cada escola na busca da superação de suas limitações; *investimento na ampliação das condições de ingresso, permanência e, principalmente, de sucesso das camadas populares na escola* (op. cit., p. 44). A partir das propostas contidas no Plano acima referido, especialmente, na edição de 1992, percebemos uma quebra na articulação das propostas de trabalho no campo da educação especial no Estado, quando a administração estadual passou a propor e efetivar uma reforma administrativa que, entre outras coisas, mexeria na *idéia-mãe*, até então adotada pelos demais governos, de que as ações nesta/para esta modalidade de ensino não necessariamente seriam pensadas, articuladas e dirigidas pela já nominada Fundação de Atendimento ao Deficiente e Superdotado no RS - FADERS -, antiga FAERS. Na referida proposta de Reforma Administrativa expressava-se que

Pertencem à estrutura da SE duas fundações:

(...)

b) Presença de pessoa jurídica de direito privado - FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO AO DEFICIENTE E SUPERDOTADO NO RIO GRANDE DO SUL - não se justificando a existência de ente especificamente criado para esse fim, porque está a descentralizar a gerência do ensino especial, impedindo que o Estado tenha o controle direto da articulação dos recursos financeiros, físicos e humanos para a implementação do ensino dos deficientes e superdotados (PLANO DE AÇÃO GOVERNAMENTAL. Área: Educação: 1992, p. 27).

Na descrição das variadas áreas de ação educacional, a educação especial é contemplada na *ÁREA PEDAGÓGICA*, com a "Implantação de Centros Integrados de Educação Pública"³⁷, escolas de turno integral, nas

³⁷ O CIEP Especial seriam implantados em zonas onde fossem detectadas reais necessidades e que apresentassem condições e maior demanda de clientela deficiente, abrangendo todo o Estado. A clientela destes CIEPs Especiais seriam as crianças e adolescentes portadores de deficiência mental, auditiva, visual, múltiplas e superdotados. A diretriz política do governo da época era a de definir uma linha de ação que atendesse, prioritariamente, as pessoas de baixa renda; o Projeto CIEP Especial quer ressaltar a grande problemática que existe em relação ao atendimento dos portadores de necessidades especiais que constituem a clientela da Educação Especial, apontando-os como "(...) crianças, adolescentes ou adultos que apresentam uma dificuldade para aprender superior à maioria das pessoas de sua idade ou que têm uma incapacidade que lhes dificulta usar as facilidades educativas que a escola normalmente proporciona. Tratam-se, portanto, de pessoas que requerem recursos educativos especiais, adicionais e diferentes dos comumente disponíveis, já que suas dificuldades

modalidades: urbano, rural, *especial* e profissionalizante" [*grifo meu*] (op. cit., p. 49). Outro Projeto é o da criação e ativação de um Centro de Estudos e Pesquisas que viabilizasse o disposto no item XIV do artigo 5º da Lei Estadual n.º 9.049, de 08 de fevereiro de 1990: "Promover estudos, pesquisas e levantamentos estatísticos no campo da deficiência e dos superdotados e/ou talentosos, bem como em relação às formas de seu atendimento e ao desenvolvimento de técnicas e de equipamentos, com vistas ao seu melhor desempenho e aproveitamento". Tal Centro seria denominado *CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS CARLOS SANTOS*.³⁸ Na ÁREA DE ESPORTES, LAZER E RECREAÇÃO é previsto o "Atendimento a deficientes físicos, com exames médicos, avaliação de classes funcional e participação em competição de nível regional, nacional e internacional" (op. cit., p. 52). Na ÁREA EDUCAÇÃO ESPECIAL, por fim, as seguintes atividades eram programadas:

- Estudo e elaboração de proposta de absorção da FADERS (Fundação de Atendimento ao Deficiente e Superdotado no Rio Grande do Sul) pela estrutura da SE, com a criação de um Departamento de Educação Especial - ação integrante do processo de Reforma Administrativa do Estado.
- Implantação do Departamento de Educação Especial à estrutura da SE, com o retorno de técnicos especializados.
- Aumento do número de vagas nos Centros e Escolas da FADERS.

de aprendizagem não podem ser resolvidas sem ajudas extras". Os objetivos de tal empreendimento educacional eram, portanto: * propor a estruturação de atendimento especializado aos portadores de necessidades educativas especiais através da prevenção, estimulação precoce, avaliação, escolarização e profissionalização; * zelar pelo cumprimento das leis referentes às formas de atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais; * promover, em conjunto com a comunidade, estratégias que possibilitem a caracterização da clientela e atendimento a ser oferecido no CIEP; * atender os preceitos legais para alteração de autorização para funcionamento do CIEP; * favorecer a integração entre o CIEP Especial e a comunidade de cada região envolvida; * definir as necessidades relativas a recursos humanos, considerando as equipes técnicas especializadas ao funcionamento do CIEP Especial; * oportunizar atendimento adequado aos portadores de necessidades educativas especiais, visando a sua inserção no mercado competitivo de trabalho (op. cit., p. 67-8).

³⁸ O Centro de Estudos e Pesquisas Carlos Santos, idealizado pela SE/RS, teria suas funções executadas pela FADERS; seria implantado em Porto Alegre e abrangeria o atendimento para todo o Estado; a população-alvo do projeto seriam os indivíduos portadores de necessidades especiais (op. cit., p. 86).

- Implantação do Núcleo de Atendimento à Deficiência Mental na Vila Cruzeiro.
- Implantação do Centro Abrigado Zona Norte para atendimento à clientela deficiente mental adulta.
- Implantação do Centro de Avaliação e Tratamento para clientela portadora de necessidades especiais, já em fase de conclusão, utilizando o mesmo prédio onde funciona a Sede da FADERS (*id. ibid.*, p. 52).

Dentre os Anexos do Plano de Ação Governamental 1991/1995 - *Projetos e Programas Prioritários* -, encontra-se um referente à área da educação especial, denominado PROJETO EDUCAÇÃO ESPECIAL; este, visava dotar o sistema estadual de ensino do RS da infra-estrutura mínima, com vistas a operacionalizar as *Diretrizes Básicas* que deveriam nortear o atendimento educacional da clientela, a fim de atender as *Linhas Básicas de Ação Integrada* nacional. Para efetuar tais pretensões, criava-se o Projeto *Criação de Centros Integrados de Educação Especial*, promovido e executado pela parceria SE/RS e FADERS, a ser implantado nos municípios-sede das Delegacias de Educação de todo o Estado. A finalidade dos Centros era resgatar o deficiente da marginalidade e da discriminação dando cumprimento aos preceitos constitucionais e promovendo sua integração³⁹; assim, os Centros Integrados de Educação Especial seriam implantados em turno integral, dotados de salas de aula, salas de recursos, classes de apoio (para alfabetização), oficinas pedagógicas e equipe interdisciplinar mínima (pedagogo, psicólogo, assistente social e neuropediatra).

Na continuidade desta varredura documental realizada em relação aos Planos de Governos e/ou Ações da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, não foi possível localizar um relativo à época de Governo 1995/1998. Desta forma, o aqui exposto para a educação especial na referida época é o que foi encontrado independentemente da existência de um Cronograma de Execução (até então localizados), retirado de outros documentos produzidos pela administração em tela.

³⁹ O Projeto dos Centros Integrados partia de levantamentos realizados, tais como: *que a população escolarizável do Estado (5 a 19 anos) é de 2.552.646 alunos (dados de 1990) dos quais 306.317 necessitam algum atendimento especializado; *que o número de matrículas atendidas pelo público estadual em 1990 foi de 5.903 alunos (4.918 DM/321 DV/664 DA) nas Escolas Especiais Estaduais, Centros da FADERS e Classes Especiais de todo o Estado, atingindo 1,92% do atendimento em potencial; *que existe a possibilidade concreta dos 98,08% atendimentos não realizados redundarem em marginalização para esses alunos. (Anexos, p. 2).

As novidades de política educacional deste governo restringiram-se, em linhas gerais, pela *Lei de Gestão Democrática do Ensino Público*, Lei n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995, Decreto de n.º 36.281, de 20 de novembro do mesmo ano. A referida *Gestão Democrática* do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição Estadual, seria exercida na forma de lei, com vista à observância dos seguintes preceitos:

- I. autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
- II. livre organização dos segmentos da comunidade escolar;
- III. participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;
- IV. transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- V. garantia da descentralização do processo educacional;
- VI. valorização dos profissionais da educação;
- VII. eficiência no uso dos recursos.

No que diz respeito à educação especial, o artigo 100 desta Lei, Título II - Das Disposições Gerais e Transitórias, Capítulo I - Das Disposições Gerais, alterou a redação dos artigos 4º e 50 da Lei n.º 8.747, de 21 de novembro de 1988, ficando assim estabelecido:

Art. 4º - O valor da gratificação de que trata a alínea h, do item I do art. 70, da Lei n.º 6.672, de 22 de abril de 1974, fixada sobre o vencimento básico do Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual, corresponderá:

I - a 50% para o professor com regime de trabalho de 20 ou 30 horas semanais, quando em exercício na regência de classe unidocente do currículo por atividades, educação pré-escolar ou *classe especial*;

II - a 100% para o professor com regime de trabalho de 40 horas semanais, quando na regência de duas das classes referidas no inciso anterior.

Parágrafo único - A hipótese do inciso II fica condicionada a que o professor, quando no mesmo estabelecimento de ensino, tenha pelo menos um total de 40 alunos do currículo por atividade ou pré-escola, ou ainda *duas turmas de alunos em classe especial*.

Art. 50 - A gratificação prevista no artigo anterior determina o exercício e remunera 2 horas-atividade para o professor com regime normal de 20 ou 30 horas

semanais, e 4 horas-atividade para o professor com regime normal de 40 horas semanais.

Parágrafo 1º - O regime de 40 horas semanais para o professor com titulação exclusivamente de 2º Grau/Magistério, implica a regência de 2 classes unidocentes.

Parágrafo 2º - É vedada a concessão desta gratificação ao professor que estiver nas condições do art. 119 da Lei n.º 6.672, de 22 de abril de 1974 (...) [*grifos meus*] (LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: 1995, p. 34).

Outros documentos apreciados foram os relativos ao *Padrão Referencial de Currículo*; através dele, a Secretaria da Educação desejava propor à comunidade educacional gaúcha "o debate, o aprofundamento e a reflexão em torno de um tema de indiscutível importância para a educação brasileira e rio-grandense: o currículo escolar" (PADRÃO REFERENCIAL DE CURRÍCULO: 1995, p. 8). Na busca destes Referenciais, a Secretaria anunciava os já elaborados passos, tais como, a proposta de Reconstrução Curricular, que durante os anos de 1988, 1989 e 1990 havia sido objeto de estudo; além disso, apontava para as produções realizadas nos últimos anos, que se referiam a conteúdos mínimos, seja no âmbito estadual, municipal ou privado e, também, "o esforço do Ministério da Educação e do Desporto para o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o intuito de subsidiar a todas as escolas brasileiras, no que se refere a um programa básico comum de conhecimentos, como a própria denominação caracteriza" (*op. cit.*, p. 9). Assim, o estado propunha o *Padrão Referencial de Currículo*⁴⁰ como instrumento pedagógico para todas as escolas do Sistema Estadual de Ensino no RS salientando, também, que o RS "é um dos únicos estados da Federação que não contempla, em sua prática escolar, um programa básico de ensino comum a todas as escolas" (*op. cit.*, p. 21). A educação especial estava contemplada no item da EDUCAÇÃO BÁSICA, respondendo às seguintes características (p. 37-42):

⁴⁰ O termo *Padrão Referencial de Currículo* refere-se a um **corpo básico comum de conhecimentos**, que sirva de referência para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem para as escolas do Sistema Estadual de Ensino. A relevância do estabelecimento do *PRC* para o Estado, de acordo com seus mentores, reside na necessidade que o sistema tem de possuir um ponto de partida comum no planejamento e no desenvolvimento da ação didática e pedagógica, buscando a unidade na diversidade, uma vez que, atualmente, cada escola encontra-se em caminhada isolada (*id.*, *ibid.*).

□ As Constituições Federal e Estadual asseguram o direito à educação às pessoas *portadoras de necessidades educativas especiais*, direito este inerente ao exercício da cidadania, e que são os mesmos assegurados aos seus concidadãos da mesma idade, o que implica oportunidade de desfrutar uma vida digna, com acesso à escola, ao trabalho, ao lazer e ao esporte de maneira plena;

□ É dever do Estado criar serviços que atendam a essas pessoas em suas necessidades especiais, potencializando as suas capacidades e desenvolvendo as habilidades que lhes assegurem o máximo de autonomia. Esse dever se expressa também na formação, tanto de novos educadores, quanto dos educadores já em serviço, para que possibilitem o mais amplo acolhimento dos modos "diferentes" de agir dessas pessoas na organização das práticas educacionais dos diversos campos de absorção desse alunado: ensino escolar, ensino profissionalizante, ensino recreativo e iniciação ao esporte, ensino das artes e criação de oportunidades de emprego apoiado;

□ A educação deve se amparar em sólidos princípios pedagógicos, que organizem uma prática educativa bem sucedida para o ensino das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. Isto implica pensar formas de organização e ocupação do espaço escolar, oferta de recursos didáticos, formas de capacitação continuada em serviço e propostas de integração escola-sociedade maleáveis, criativas e desafiadoras, portanto, inseridas na política educacional geral, realizada, cada vez mais, pelo conjunto das escolas e, cada vez menos, por escolas especiais;

□ A escola tem como função receber e ensinar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, lingüísticas ou outras. O processo ensino-aprendizagem deve ser adaptado às necessidades dos alunos. É ele que deve adaptar-se ao aluno e não o aluno ser adaptado aos modelos de escola, de ensino e de aprendizagem pré-instituídos. O princípio regulador da escola deveria ser o de prover a mesma educação para todas as crianças e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram. Neste sentido, **classes especiais** deveriam ser **erradicadas**, porque justificam e potencializam a segregação dos "especiais" e de todas as formas "especiais" de aprender;

□ A *Educação Especial* precisa abandonar seu caráter estigmatizante e colocar-se a serviço da promoção e desenvolvimento de atitudes mais positivas diante dos "especiais", considerando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais de aprendizagem e das interações no interior do sistema educativo como um orientador para o aluno, para o

professor, para a direção, para a família e para a comunidade escolar. A *Educação Especial* deve integrar o sistema educacional vigente, identificando-se com seus objetivos: a formação de cidadãos participativos do conjunto das produções da sociedade;

- O alunado da *Educação Especial* é aquele que, por apresentar necessidades próprias diferenciadas das dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Os Portadores de Deficiência (Mental, Visual, Auditiva, Física, Múltipla), Portadores de Condutas Típicas (Psicose, Autismo, Distúrbios de Conduta), Portadores de Altas Habilidades (Superdotados ou Talentosos) são objeto da Educação Especial;

- O processo de integração escolar tem por objetivo incorporar física e socialmente as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, a fim de que possam usufruir dos bens socialmente produzidos, oferecendo-lhes instrumentos contemporâneos para a construção de posturas inerentes ao exercício da cidadania. Esse processo implica ações recíprocas e constantes; é na reciprocidade de ações, no ir e vir de influências e de trocas, que reside a possibilidade de sua construção.

Em face destas concepções, as Linhas de Ação pensadas para a área da educação especial no projeto do *Padrão Referencial de Currículo/RS* baseavam-se nos pressupostos da **integração**, entendida nas suas três expressões: a *integração temporal*, a *integração instrucional* e a *integração social*. Finalmente, com a elaboração do material *Padrão Referencial de Currículo, à Educação Especial*, dedicaram-se os *Caderno 4 - 1ª versão - e Caderno 5 - 2ª versão*. As versões praticamente não diferem forma e conteúdo, respeitados alguns acréscimos e aprofundamentos realizados na segunda; de uma maneira geral, pode-se dizer que a proposta e visão de/para educação especial, como um todo, neste período são bastante atualizadas em relação à área, em níveis nacional e mundial, inclusive, "considerando a inclusão/integração como meta fundamental que permeia todo e qualquer objetivo da Educação Especial (...) a Secretaria da Educação/RS pretende que o aluno PNEE desenvolva capacidades pessoais que se consideram fundamentais para viver numa sociedade em pleno exercício de sua Cidadania" (PADRÃO REFERENCIAL DE CURRÍCULO/Caderno 4 - 1ª versão: 1998, p. 14). Para tanto, a Secretaria elaboraria, para a época, o Projeto *Necessidades Especiais em Sala de Aula - Uma Estratégia de Educação para Todos*, o qual visava garantir o atendimento educacional, numa perspectiva

integradora, buscando o acesso e a permanência do aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais no sistema regular de ensino, sempre que suas condições permitissem. O referido Projeto propunha-se principalmente a:

- sensibilizar as autoridades competentes e a comunidade em geral, quanto a integração;
- descentralizar as ações através de representantes das Delegacias de Educação;
- proporcionar cursos de formação e atualização de recursos humanos;
- criar Salas de Recursos;
- criar para os deficientes auditivos alternativas de atendimento conforme necessidades destes alunos (*id., ibid.*).

A implantação deste projeto dar-se-ia de forma gradativa, atendendo às peculiaridades, interesses e necessidades de cada região. Outra idéia central da época era a de que "a Educação Especial precisa abandonar seu caráter estigmatizante e colocar-se a serviço da promoção e desenvolvimento de atitudes mais positivas diante dos 'especiais'" (*op. cit.*, p. 11). O paradigma da *escola inclusiva* é apontado e perseguido teoricamente como uma "excelente oportunidade para que todos os alunos PNEEs garantam seu direito à escolarização" (PADRÃO REFERENCIAL DE CURRÍCULO/Caderno 5 - 2ª versão: 1998, p. 13). A proposta lembrava, também, que o eixo do atendimento aos alunos PNEEs

deve basear-se nas questões pedagógicas, em substituição aos modelos clínicos (...). É também reconhecida a necessidade de serem mantidos ainda atendimentos de educação especial, como escola especial, oficina pedagógica, classe hospitalar, atendimento domiciliar e centro integrado, porque a escolha pelo tipo de atendimento tem relação com fatores, tais como o grau de deficiência e suas potencialidades, idade cronológica, histórico do desenvolvimento escolar, disponibilidade de recursos humanos e materiais e condições sócio-culturais e disponíveis na região (*id., ibid.*).

Detalhando as especificidades dos portadores de necessidades educativas especiais a proposta aponta que, no que diz respeito aos **alunos surdos**, as políticas públicas deverão proporcionar o direito de todas as

crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial (no caso, a língua de sinais pelos surdos), o direito de adquirí-la e aprendê-la. Enfatizava que as crianças surdas necessitam ter acesso o mais cedo possível à língua de sinais em situações naturais, o que lhes possibilitará desenvolver bases sólidas, conceituais e lingüísticas para a aquisição de uma segunda língua. Para tanto, a Secretaria entendia como fundamental a implantação de políticas públicas necessárias à educação dos surdos, tais como:

- oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em nível municipal e estadual;
- criação dos cargos de instrutor surdo e intérprete no serviço público estadual e municipal;
- promoção de cursos de língua de sinais para professores, pais, alunos e comunidade em geral;
- criação e implementação de meios favoráveis ao desenvolvimento lingüístico natural (língua de sinais) na primeira infância da criança surda;
- promoção de cursos de formação de intérpretes e de instrutores surdos (*op. cit.*, p. 16).

Previa-se que a escolaridade do aluno surdo, sempre que possível, deveria iniciar-se em escolas especiais ou classes especiais onde seriam atendidas as especificidades de sua comunicação.

Em relação aos **deficientes visuais** (portadores de cegueira ou portadores de visão subnormal), o texto entendia que estes deveriam ter seus programas educacionais integrados ao ensino regular, com apoio pedagógico especializado em sala de recursos, atendendo às mesmas áreas e atividades contempladas nas escolas comuns. Além das atividades do ensino comum, para os deficientes visuais, deveriam ser oferecidas as seguintes técnicas: "orientação e mobilidade, atividades da vida diária, estimulação visual, aquisição de capacidades para leitura, escrita e cálculo com materiais específicos e adaptados" (*id.*, *ibid.*).

Quanto aos alunos com **deficiência mental**, salientava-se que para sua aprendizagem, o componente sócio-cultural tem uma grande significação, porque a construção das estruturas de pensamento são desencadeadas a partir do processo de interação e elaboração que ocorrem na medida em que se amplia o universo de relações. A proposta ensejava a urgência de uma nova estratégia para se implementar as ações que já se encontravam normatizadas, através de documentos dos mais

diferentes organismos. O aluno deficiente mental que não apresentasse condições momentâneas de integração deveria ser encaminhado para atendimento em classe especial ou escola especial.

As estratégias somente serão minimizadoras se realmente favorecerem a construção de um espaço na sociedade, onde a diferença seja uma consequência da condição de ser e não como uma impossibilidade de vir a ser. São necessárias oportunidades tanto na família, quanto na escola ou sociedade em geral, onde a pessoa com deficiência mental possa revelar-se não como modelo preestabelecido no imaginário da sociedade, pois a questão de criar modelos para categorizar é limitadora, não há dúvida que cada um é aquilo que lhe possibilitam ser (*op. cit.*, p. 17).

Com relação ao atendimento educacional dos alunos com **altas habilidades, superdotação e/ou talentos**, o mesmo deveria ocorrer em escolas comuns, onde os alunos receberiam atendimento especial adequado; tal atendimento deveria ser constituído de uma programação de enriquecimento/aprofundamento curricular, com maior nível de complexidade dos conteúdos e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, conforme 59, parágrafo II da LDB (*id.*, *ibid.*).

Os alunos com **deficiência múltipla** deveriam ser encaminhados para o atendimento educacional que lhes fosse mais adequado, sendo importante que, atendidas as suas necessidades, a escolha recaísse naquele que lhes propiciasse ambiente o mais integrador possível (*id.*, *ibid.*).

Em relação aos alunos **deficientes físicos**, o atendimento educacional deveria ocorrer através de sua integração em classes comuns do ensino regular; as escolas necessitariam, neste caso, remover as barreiras arquitetônicas e, com isto, promover o acesso deste grupo de alunos a todos os espaços da escola (*id.*, *ibid.*).

Aos demais portadores de necessidades educativas especiais não especificados, no que diz respeito ao acesso à educação regular, são asseguradas outras alternativas educacionais, conforme capítulo V, inciso II, da LDB 9.394/96.

Na terceira parte do *Caderno 5 - Educação Especial/2ª* versão do *Padrão Referencial de Currículo/RS* encontram-se dispostas as *políticas públicas necessárias à implantação da proposta de educação inclusiva* (*op. cit.*, p. 18), as quais transcrevo a seguir.

- Ressignificação dos conceitos relativos ao currículo, ensino, aprendizagem e avaliação, refletindo no Projeto Pedagógico da escola as concepções de ser humano, sociedade, educação, conhecimento a partir da realidade sócio-político-cultural em que a escola se insere, bem como a realidade do próprio aluno.
- Ações integradas incluídas no Plano Integrado de Escola (Saúde, Educação, Bem-Estar Social, Trabalho e comunidade em geral), com o objetivo de facilitar a participação, a informação e a colaboração positiva de todos.
- Currículo aberto e flexível que contemple a subjetividade dos alunos, a multiculturalidade da escola podendo ser adaptado às situações emergentes, facilitando as oportunas adaptações curriculares.
- Aperfeiçoamento profissional continuado através de parcerias, com períodos reservados a estudo, incluídos na carga horária do professor (LDB 9.394/96 - Título VI, Cap. V, Art. 67).
- Implantação de políticas de valorização dos recursos humanos (principalmente professor).
- Formação de equipes interdisciplinares com profissionais especializados (psicólogos, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, educador especial, entre outros) para apoio ao trabalho dos professores do ensino regular.
- Formação de grupos de apoio interno nas escolas.
- Critérios que garantam a redução do número de alunos por turma, para classes que tiverem alunos com necessidades educativas especiais incluídos. Como sugestão, máximo de 25 alunos por turma.
- Adaptação da arquitetura da escola (rampas, banheiros adaptados, sinalização para cegos, elevadores, etc.), para garantia do acesso dos alunos portadores de necessidades educativas especiais.
- A implantação pelo poder público de programas adequados de atendimento à Educação Infantil, viabilizando a inclusão das crianças com necessidades especiais.

- A inclusão de disciplinas referentes à Educação Especial nos cursos de formação de professores, tanto no nível médio como no ensino superior.

É também desta época o chamado *Programa Estadual de Atenção Integral à Pessoa Portadora de Deficiência - PEAI/RS*, um programa que objetivava garantir a ação conjunta entre o Governo do Estado, Município e Sociedade Civil, na consolidação de uma rede de serviços articulados de atendimento/atenção integral à Pessoa Portadora de Deficiência - PPD, visando assegurar a sua participação e integração na sociedade e a sistematização de uma Política Pública nessa área (PEAI/RS: 1996, p. 5). O *PEAI/RS* trazia como seu maior desafio a garantia e o resgate dos direitos fundamentais de cidadania desse segmento da população, na perspectiva da busca da "igualdade pelo profundo respeito à diferença". Significava, segundo seus mentores, o resultado da ação coletiva de representantes dos próprios destinatários e de organizações governamentais na busca do desenvolvimento de ações sistemáticas, permanentes e integradas, na execução das seguintes Linhas Básicas de Ação de ATENÇÃO INTEGRAL À PPD: **PREVENÇÃO, REABILITAÇÃO e EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES**. Do ponto de vista administrativo, o PROGRAMA se caracterizava como uma iniciativa do Governo do Estado, enquanto ação prioritária do Estado nessa área. Em nível estratégico, caracteriza-se por três etapas fundamentais: **SENSIBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE, ARTICULAÇÃO DA REDE DE SERVIÇOS e DESCENTRALIZAÇÃO DAS AÇÕES**. Do ponto de vista político, o PROGRAMA se reveste de alta prioridade, constituindo-se num dos eixos principais de ação do Governo, na área social (*op. cit.*, p. 23). A população-alvo é formada por crianças, jovens, adultos e idosos Portadores de Deficiências. A abrangência do PROGRAMA na sua primeira fase de descentralização atingiria 44 municípios-pólo do Estado; tal descentralização das ações dar-se-iria nos 15 municípios mais populosos e em mais 29 municípios-pólo, com localização estratégica que favorecesse uma maior amplitude e abrangência das ações do Programa em todas as regiões do Estado. Além disso, previa-se, concomitantemente, uma abrangência estadual, através da realização de ações de sensibilização e articulação intersetorial à Pessoa Portadora de Deficiência (*op. cit.*, p. 6).

Eis os SUBPROGRAMAS e seus respectivos PROJETOS.

SUBPROGRAMA 1: AÇÃO ESTADUAL DE ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL À PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA:

pretendia estabelecer, gradativamente, o Programa como referência de todas as ações desenvolvidas nessa área no Estado, na perspectiva de articular e integrar a ação do Governo Estadual, municípios e organizações não-governamentais no atendimento/ATENÇÃO INTEGRAL a esse segmento da população.

PROJETO 1 - Construindo coletivamente alternativas de solução com vistas ao exercício da cidadania da PPD

Subprojeto 1: Redimensionando as ações de atendimento ao portador de deficiência.

Subprojeto 2: Sensibilizando a comunidade.

Subprojeto 3: Sistematizando informações.

Subprojeto 4: Articulando e integrando ações.

SUBPROGRAMA 2: AÇÃO DESCENTRALIZADA DE ATENDIMENTO À PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA: implantar e/ou implementar ações descentralizadas em 44 municípios, com vistas a garantir o atendimento das necessidades específicas deste segmento populacional.

PROJETO 1 - Mapeando a realidade

PROJETO 2 - Prevenindo as deficiências

PROJETO 3 - Garantindo o atendimento das necessidades específicas

Na área da EDUCAÇÃO

Subprojeto 1: Garantindo o atendimento educacional numa perspectiva integradora.

Na área da SAÚDE

Subprojeto 2: Reabilitação Clínico-terapêutica Comunitária.

Na área da ASSISTÊNCIA SOCIAL

Subprojeto 3: Implementação da política de Assistência Social - Atenção Integral à Pessoa Portadora de Deficiência.

PROJETO 4 - Atendendo às necessidades das PPD's em situação de abandono e risco social

PROJETO 5 - Viabilizando a geração de emprego e renda.

Um fecho analítico neste sub-item dos Planos e das Políticas Públicas pensadas para a educação especial, no âmbito da Secretaria da Educação/RS, no período histórico 1967/2000, nos leva a perceber a real dimensão da proposta de gestão em educação especial no Estado, as medidas propugnadas e as medidas, de fato, implementadas e asseguradas, o discurso dominante em relação à área (concepções acerca do alunado, estratégias de ensino-aprendizagem, conceituação de deficiência/normalidade), entre outras questões que daí possam advir.

Inicialmente, temos um Estado que "sempre esteve preocupado" com aqueles que "não tinham condições de acompanhar o sistema regular de ensino"; meu destaque, aqui, continua sendo o da sinalização de um *ranço pedagógico-estrutural* presente nas escolas, nas práticas docentes e, especialmente, nas diretrizes educacionais estaduais, para com a aceitação de alunos com quaisquer características que apontem *diferenças* e as conseqüentes adaptações que estas exigiriam (retomo a [falsa] idéia dominante pela qual se supõe a existência de uma *homogeneidade* naquele grupo de alunos "normais", no qual certamente não estão incluídos os alunos "deficientes"...). A idéia de "alunos que não desenvolvem condições para acompanhar o sistema regular", i. e., de que os alunos são os únicos responsáveis pelo seu fracasso escolar, a partir de meu ponto de vista, foi e continua sendo extremamente perversa para os alunos e, para a instituição escolar, muito conveniente no sentido de que, através desta artimanha, esta tem ocultado reiteradamente o seu próprio fracasso. Aliada a esta problemática, destaco também que houve no Estado um entendimento *maniqueísta* da questão deficiência: as pessoas com alguma deficiência ou habilidades acima da média dos "normais" nunca foram simplesmente considerados nas suas singularidades e características, sendo sempre categorizadas como *melhores ou piores que*. Exemplo claro é a conceituação expressada já no primeiro Programa de Ação estudado, de 1973, que considera os alunos deficientes como *infra-dotados* ou *bem-dotados*; a noção *diferença* não existe. Esta postura dominante por muito tempo deixa resquícios, na atualidade, que contribuem para a construção de uma visão distorcida, deturpada, preconceituosa e estigmatizante das pessoas com alguma diferença ou necessidade especial que, ou ficam à mercê dos sentimentos de piedade, ou são hiperbolizados em suas características.

Outro quesito permanentemente veiculado pelos Planos Anuais diz respeito à noção distorcida/incompleta de que a educação especial é apenas uma série de técnicas, métodos e recursos especiais,

diferenciados dos convencionalmente utilizados com os "alunos normais". Este caráter continua muito acentuado no seio da pedagogia atual, o que dificulta o entendimento desta modalidade de ensino num sentido mais amplo. Esta *tendência técnica* está muito bem evidenciada nos variados Planos que apontam como programa permanente a aquisição de materiais e equipamentos para o desenvolvimento da educação especial junto aos alunos. No já referido programa de 1973 está previsto que o atendimento das necessidades/condições peculiares dos grupos de *alunos infra e bem-dotados* se dará pela aquisição dos materiais necessários para cada um dos grupos. Ora, não precisa ser "especialista" na área para saber que os alunos cegos necessitam do material impresso em braille e outros recursos para a aquisição dos conteúdos escolares e permanência na escola, por exemplo; o que me ocorre, no entanto, é que este *reducionismo técnico*, por si só, não garante a "solução" dos problemas e dificuldades que estão relacionados à educação dos alunos com características diferenciadas da maioria. Se os problemas/impecilhos em relação à construção de uma escola inclusiva estivessem relacionados apenas à questões estruturais, físicas e financeiras...

No ano de 1978 a educação especial toma um caráter de modalidade de educação no Plano Anual correspondente, pela qual se dará o "ajustamento individual e coletivo" dos deficientes. Neste momento iniciam-se os processos de capacitação de recursos humanos, "oficializando" de vez a necessidade de "professores excepcionais" para alunos também "excepcionais" e de "locais separados" para a realização do trabalho pedagógico destes docentes. Estas medidas passam a acentuar, cada vez mais, a idéia da separação da educação entre comum e especial. O que se pode perceber daí é que a educação especial no RS já foi criada/constituída como um espaço para lotação daqueles alunos que se diferenciavam, de uma maneira ou de outra, e por isso mesmo exigiam transformações na estrutura escolar; na verdade, ela não constituiu-se como uma alternativa para o enfrentamento da problemática surgida o que, de fato, é uma lástima e um desperdício de esforços. Ela se torna a "válvula de escape" do sistema. Outro componente que contribui para a solidificação da exclusão da educação especial são os programas de implantação de currículos para educação especial, também mais especificamente contemplados a partir do Plano de 1978; apesar de ter se constituído desde sempre como um sistema paralelo, somente no início da década de 80 é que será pensada a elaboração de diretrizes e a fixação de normas para o atendimento do aluno excepcional; em outras palavras, o que isto representa em termos do atendimento dispensado até

então?!... A partir desta época, inicia-se um interminável "vai-e-vém" de propostas relacionadas à instituição de normas de atendimento, supervisão e currículos para educação especial. Um exemplo emblemático disto pode ser obtido no Programa Anual de 1985 quando, no item PROGRAMAÇÃO, apontavam-se alguns Estudos Prioritários para a educação especial. O de número 2 pretendia a Reformulação da Resolução 130/77 e do Parecer 658/77, do Conselho Estadual de Educação, a fim de estabelecer normas para atendimento do excepcional de acordo com a Lei nº 7.044/82 que alterava artigos da Lei nº 5.692/71; organizaram-se Grupos de Trabalho que, coordenados pela então FAERS, realizariam o trabalho até dezembro do mesmo ano. Pergunto: quais foram os resultados deste trabalho, se foram realizados? Onde constam estas informações? Já o Estudo nº 3 previa a realização de "Orientação básica para organização e treinamento de serviços de educação especial no RS, definindo linhas de ação para atendimento a ser prestado pelos serviços de educação especial" e o de nº 4, por fim, pretendia a construção de uma Proposta Curricular para Deficientes Mentais Treináveis. ?

Outro destaque que realizo nestas características da educação especial no RS percebidas através das políticas públicas/propostas públicas para a área por parte do Poder Público Estadual é o relativo à precariedade e não-sistematização dos dados em educação especial/RS. Aliás, esta já era uma das hipóteses deste trabalho de Dissertação que vem se confirmando ao longo do estudo. No Plano Anual de 1979 já se falava na necessidade de realizar levantamento da clientela portadora de deficiência, como forma de sistematizar o planejamento do atendimento educacional. No entanto, esta parece ter sido uma área um tanto quanto desmerecida em função da urgência das técnicas, métodos, recursos e currículos, configurando uma situação que hoje apontamos como inconcebível neste sentido: os dados censitários populacionais ainda não existem; os dados educacionais são incompletos em sua apresentação e nem sempre apresentam coerência entre as três dependências administrativas - federal, estadual e municipal.

No ano de 1986, o Plano Anual da Secretaria diz que "mantém ações já desenvolvidas porque estas vêm dando resultados"; este, sem dúvida, consiste num dos pontos mais curiosos desta história da educação especial no Estado, uma vez que em nenhum momento destes documentos ficam claros os indicativos de avaliação das políticas públicas até então implementadas. Também não são explicitados os critérios de verificação que levariam ao endosso da continuidade destas práticas. Assim, minha

perplexidade neste sentido aumenta na medida em que, no Plano de 1987, na abertura e fundamentação do mesmo, há uma citação de que o Estado enfrenta "sérias dificuldades no atendimento ao excepcional, nas áreas da educação, saúde, trabalho, previdência social e reabilitação", em função de que "os serviços prestados nas áreas especializadas requerem métodos, técnicas, recursos humanos e materiais próprios e específicos, portanto, dispendiosos e atualmente escassos para o desenvolvimento de projetos e atividades". Complementando estes sintomas, estimava-se na época (pelos polêmicos 10%!) que existiriam 750.000 deficientes no Estado sendo que, deste número, apenas 15.693 recebiam atendimento especializado; a mesma porcentagem, nos 7 a 14 anos, era de 180.000 crianças portadoras de deficiência; dos 244 municípios, apenas 113 dispunham de serviços de atendimento aos deficientes, a maioria, na Capital. Eis, portanto, a perplexidade: uma crítica referencial inicial aos problemas sempre pendentes na área e a prevalência de uma continuidade na proposição de atividades, em estilo, estrutura e concepção, ano após ano, Plano após Plano. ? Em quase plena década de 90, quando iniciam-se os esforços pela Educação para Todos e a divulgação das idéias relativas à integração/inclusão, o sério/absurdo problema da acesso e da permanência dos alunos com alguma deficiência na escola (em qualquer uma das escolas!) - questão básica! - continuava como um "elefante branco na contramão".

Com o Plano 1991-1995 (Plano de Governo - área Educação), do qual foram retiradas as passagens relativas à educação especial, ocorre uma quebra no ordenamento da gestão da política pública nesta modalidade de ensino; tenta-se propor outra relação entre Secretaria da Educação e FADERS e, desta última, com a comunidade. A proposta de absorção da FADERS pela Divisão de Educação Especial da Secretaria da Educação foi bastante contestada e não surtiu efeitos consetâneos com a tendência mundial dos movimento integracionista. Apesar da desinstitucionalização do órgão FADERS, ocorre a institucionalização de uma Divisão que reafirma a posição dos técnicos em educação especial. Além disso, a proposta carro-chefe da administração, os CIEPs, e dentre eles, o CIEP ESPECIAL, configura a criação de "uma nova escola para os deficientes", no entanto, ainda separada da dos demais alunos, ou seja, "uma nova escola especial". Neste período também destaco a iniciativa da criação de Centros de Pesquisas e Estudos para estudar, pesquisar e promover levantamentos estatísticos no campo da deficiência e dos superdotados; na prática, onde estão estes Centros? Quais trabalhos efetivos já forma produzidos por eles, nesta questão das estatísticas? Que contribuições

legaram ao planejamento das políticas públicas para educação especial no RS?...

Por fim, adiante, o período 1995/1998. Este se caracteriza por incorporar o *discurso da integração e da escola inclusiva* em suas propostas; no *Padrão Referencial de Currículo*, carro-chefe da administração na área da educação, destacam-se os princípios de reconhecimento da *diferença*, da Educação para Todos, e até é implantado um Programa estadual de atenção integral à pessoa portadora de deficiência; neste mesmo embalo, propõe-se a erradicação das classes especiais e a criação das Salas de Recursos. No entanto, cumpre dizer que, ainda que sintonizada com as tendências mais atuais para a área na atualidade, os efeitos destas políticas públicas não se fizeram tão intensos na prática. Uma ânsia em promover a integração dos excluídos despercebeu-se de detalhes importantes no momento de transição da implementação destas medidas, acarretando muitas dificuldades e processos complicados de "alunos incluídos fisicamente num sistema que continuou a praticar a exclusão por outras vias".

É, assim, possível construir um panorama de imagens que compuseram o mosaico das políticas públicas gestadas para a educação especial no RS, desde o início de sua história mais efetiva. Nestes desenhos, combinam-se nuances de paternalismo e assistencialismo, numa confusa redundância de elementos que configuram, por fim, uma endemia de traços.

CAPÍTULO 6: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL E OS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

*DOS DEFEITOS E DAS QUALIDADES
Diz o Elefante às Rãs que em torno dele saltam:
“Mais compostura! Ó Céus! Que piruetas incríveis!”
Pois são sempre, nos outros, desprezíveis
As qualidades que nos faltam...
Mário Quintana*

6.1 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL/1967

O primeiro Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul foi homologado em 6 de dezembro de 1967 pelo então Secretário da Educação e Cultura, Luiz Leseigneur de Faria, nos termos do artigo 6º, parágrafo único da Lei n.º 4.724, de 10 de janeiro de 1964. Foi elaborado e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e introduzido pelo Parecer n.º 143/67 do mesmo órgão. O governador do Estado era o Cel. Walter Perachi Barcellos (1967/1971).

Conforme ANDREOLLA (1977), o Plano Estadual de 1967 representa, sem dúvida, um marco de grande importância na história da educação no Rio Grande do Sul, pela preocupação em adotar modelos científicos, pela metodologia utilizada, pela problemática que abordou, pela seriedade das soluções propostas, enfim, pela consciência que despertou em relação à necessidade de planejamento, bem como de escolha adequada do instrumental para a realização deste tipo de atividade em educação.

Do ponto de vista do **momento histórico** de sua institucionalização, foi precedido pela promulgação da Lei 4.024 (20/12/1961), a qual fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No ano seguinte, o Conselho Federal de Educação publicava o Plano Nacional de Educação e em 1963 partia para a execução dos objetivos deste, através do Plano Trienal de Educação. Neste último, versava a urgente elaboração dos Planos Estaduais, preconizados pela já citada Lei de Diretrizes e Bases. Junto a demais atividades e documentos, iniciava-se, de modo geral, a institucionalização das atividades e o processo de planejamento educacionais. Nesta onda de renovação e planejamento é, então, que

surge o Plano Estadual de 1967, influenciado também pela ajuda internacional no campo da educação, estimulada pela UNESCO.

Os **aspectos e modelos operacionais** do Plano de 1967 partem de um *Diagnóstico da Realidade Educacional do Estado*, na procura por detectar problemas a serem enfrentados como prioridades, ressaltando o da formação de professores. São definidos muito claramente os objetivos, apresentando dados estatísticos, além dos dados gerais. Os **aspectos quantitativos** compõem-se de *aspectos demográficos*, item meritório por chamar a atenção para a necessidade de levantamentos de dados e projeções garantidos por metodologia e técnicas sempre mais seguras para análise; *estimativas de pessoal e de prédios, análise de custos* (os cálculos estimativos incluem despesas com material escolar, com pessoal, construções, equipamentos e bolsas de estudos, até o ano de 1971); *formação de mão-de-obra e formação de professores*.

De acordo com ANDREOLLA (1977), o Plano de 1967 se caracterizou por apresentar, na sua constituição e definição, um *modelo misto de planejamento*. Tal modelo é, portanto, uma mescla entre o *modelo econômico* e o *modelo sócio-cultural*, modelos vigentes e consideráveis à época (*op. cit.*, p. 108). O primeiro, preocupa-se basicamente com a formação de mão-de-obra exigida pelas necessidades do sistema de produção, e pelo desenvolvimento econômico, tendo por objetivo geral a formação de recursos humanos necessários ao progresso econômico e caracterizando-se pelas previsões das necessidades de mão-de-obra, pela informação a respeito de setores e possibilidades profissionais, pela adequação às necessidades econômicas e pela harmonização de liberdade de escolha com as necessidades da sociedade, entre outros (*op. cit.*, p. 96). Já o *modelo sócio-cultural* dá ênfase aos objetivos sociais da educação, juntamente com os culturais. Este modelo vê a educação das massas como fator indispensável do desenvolvimento, caracterizando-se por uma preocupação com a cultura e o desenvolvimento social global, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para todos os cidadãos e a satisfação das aspirações gerais da população.

Uma consideração de ordem geral a respeito da contra-indicação de um modelo "puro", e a impossibilidade prática de adotá-lo, leva a questionar, segundo ANDREOLLA, a própria validade do modelo no nível teórico. Isto é válido tanto para o *modelo econômico* quanto para o *modelo sócio-cultural*. A formulação teórica de um modelo puro comporta uma visão dicotômica da realidade social e, desta forma, toda visão de

desenvolvimento deve ser intersistêmica. No Plano de 1967, os dois modelos de planejamento constituindo um único modelo misto aparecem claramente nos objetivos; para o ensino de 1º grau (ensinos primário e ginásial), predomina o *modelo sócio-cultural*. Para o ensino de 2º grau (ensino colegial), o *modelo econômico*.

O ensino colegial afasta-se do campo da obrigatoriedade constitucional, pois atinge jovens com mais de 14 anos. A política a ser seguida com relação ao curso colegial é, assim, diversa para a seguida para o primário e ginásial. O curso colegial deve ser orientado para a formação de mão-de-obra através da formação de técnicos de nível colegial, seja através do acesso que propicia à Universidade. Enquanto os ensinos primário e ginásial se vinculam às aspirações de educação geral e comum, o ensino colegial vincula-se, estritamente, às necessidades do mercado de trabalho (PLANO ESTADUAL: 1967, p. 25).

Vale lembrar que à época desenvolviam-se no Estado os seguintes ramos e níveis de educação (PLANO ESTADUAL: 1967, p. 37):

I. **Educação de grau primário**, compreendendo *educação pré-primária e ensino primário*.

II. **Educação de grau médio**, abrangendo os *cursos secundário, normal e técnico*. Este último compreendia o curso industrial, o agrícola, o comercial, o curso de economia doméstica e auxiliares de enfermagem. A educação de grau médio era ministrada em dois ciclos: o *ginásial*, de quatro séries anuais, e o *colegial* de, no mínimo, três (LDB, art. 44, §1º).

III. **Educação de grau superior**, ministrada em universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pela União, Estado, municípios e entidades particulares.

Neste contexto educacional, a educação especial, tal como a concebemos hoje, ou ainda, o alunado destinado ao (ou necessitado de) atendimento especial, aparece no texto do Plano em dois momentos, com breves incursões a respeito. Nos **Objetivos do Plano**, o item 13 anuncia que "Definidas as diretrizes básicas do Plano Estadual de Educação, é preciso enumerar alguns *programas específicos*, a merecer **destaque especial e atenção cuidada**" [*grifos meus*] (PLANO ESTADUAL: 1967, p. 28). Aí aparece a educação especial como *educação de excepcionais*, na alínea g, da seguinte forma:

A educação de excepcionais deve ser incentivada na medida dos recursos disponíveis, consideradas as melhorias no ensino primário, com instalação de algumas classes e escolas especiais e aperfeiçoamento de professores dentro da colaboração estreita, que hoje já existe, com a iniciativa particular. A necessidade de professores especializados é premente e cursos nesse sentido deverão ser promovidos. *A prioridade deve-se estabelecer para o atendimento daqueles excepcionais menos seriamente atingidos, a fim de integrá-los mais brevemente na força de trabalho [grifos meus]* (PLANO ESTADUAL: 1967, p. 30).

Está enquadrada na *Educação de grau primário*, no nível de *Ensino Primário*.

A educação de excepcionais vem-se processando desde 1956, ano em que foi instalada a primeira escola. O regime em que funcionam esses educandários é, em geral, de coparticipação das comunidades. O primeiro passo é, geralmente, a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que organiza os interesses em torno dos excepcionais, adquire terreno, constrói, equipa o prédio, inclusive com oficina pedagógica. O Estado dá os professores, todos normalistas de II ciclo, com curso psicopedagógico. A escola poderá ser estadual, municipal ou particular.

Além dessas escolas especiais, para surdos, mudos, surdos-mudos, mongolóides, etc., *há as classes especiais funcionando junto a escolas primárias comuns, para candidatos que apresentam anomalias de conduta*. Estas classes são também acompanhadas de perto pelo setor especializado da SEC (PLANO ESTADUAL: 1967, p. 42).

Pela "palavra oficial" expressa nas citações acima, introduzo as primeiras das várias tentativas de análise que serão realizadas a respeito do entendimento, concepção e designação tidas para com a educação especial e seus alunos, aqui no estado do Rio Grande do Sul, no já referido aporte cronológico de pesquisa, realizando um esforço de construção de categorias analíticas para cada documento estudado, o que significa a possível apreciação de vários indicadores ao longo destes intertextos que compõem os "achados" de pesquisa.

Inicialmente, gostaria de pré-anunciar que já no primeiro documento desta série pesquisada encontro aquilo que denomino por "condição endêmica" em educação especial. Com isso, quero expressar que a situação presente, atual, com a qual temos nos defrontado é, de fato, um processo que vem sendo construído a, pelo menos, três décadas, oficialmente falando. De acordo com o dicionário⁴¹, *endêmico* "diz-se das doenças que, sem grandes variações de incidências, ocorrem constantemente em determinada região"; endêmicas, a meu ver, tornaram-se algumas práticas e concepções em educação especial, as quais gestaram-se desde as primeiras institucionalizações e oficializações a respeito "dos que não se enquadravam" nas escolas, nos moldes de ensino-aprendizagem vigentes, nas teorias educacionais e, em última (ou primeira?) instância, na sociedade como um todo. É, pois, com esta idéia que trabalho nestas análises, tentando ratificar a já anunciada circularidade dos processos, tão bem expressada por MATURANA: "*o começo é o final*".

O Plano Estadual de Educação de 1967 enquadra a educação especial explicitamente nos seus objetivos de *modelo econômico*, divergente do previsto no *modelo sócio-cultural*, ainda que esta estivesse contida na *Educação de grau primário*. Conforme diz o Plano, a educação de excepcionais deveria ser incentivada *na medida dos recursos disponíveis, consideradas as melhorias no ensino primário*, ou seja, com uma espécie de "sobra" ou "manobra" de recursos, sem uma definição clara ou um pouco mais precisa em detalhamento, tanto em relação à fonte quanto à vinculação destes. Vale lembrar que os tais recursos a serem investidos deveriam sê-lo unicamente na *criação de classes e escolas especiais*, inaugurando desde então uma tendência à segregação institucional das pessoas que, de uma forma ou de outra, manifestam, temporária ou permanentemente, necessidades educacionais especiais. Diante da época, é claro, esta prescrição em inaugurar atendimento a uma parcela das pessoas que ainda, do ponto de vista oficial, se encontravam não somente à margem, mas, fora do sistema educacional, é meritória. Entretanto, em minha opinião, toda esta incursão de esforços e investimentos em prol de um atendimento separado/segregado, mais que uma tentativa de oferecer alguma escolarização e/ou atendimento diferenciado, inaugurou uma tendência em/de educação-educação especial e, mais que isto, sinalizou a fragilidade e expôs claramente as mazelas da *instituição escolar moderna e democrática*, a qual traz em sua gênese a

⁴¹ Do DICMAXI Michaelis Português - Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.

característica do *não-acolhimento das diversidades e das diferenças*.⁴² Adiante, o texto do Plano anuncia que é necessário realizar *aperfeiçoamento de professores* para a área, em *estreita colaboração com a iniciativa particular*. Com esta alusão, complementa-se a já proferida tendência à separação do alunado, institucional e pedagogicamente, e acrescenta a idéia de que para alunos "especiais" são necessários professores "especializados". Do ponto de vista que defendo, estas noções denotam que a instituição escolar apresenta em seu histórico uma tendência e uma prática de segregação em relação a tudo o que considera *alheio, diferente* ou *ameaçador* à ordem, ao padrão e estrutura que tem mantido desde sempre, apesar de sua tão decantada abertura às classes média e trabalhadora, deixando de ser privilégio de uma elite. Como já referi na abertura desta Dissertação a democratização do acesso não significou a democratização das oportunidades e das condições e, tampouco, conseguiu abarcar a diversidade das outras clientelas de alunos, antes marginalizadas, que passaram (ou, pelo menos, teriam este direito...) a frequentá-la. As noções de "professor especializado" e, junto com ela, a de "quem pode/deve ser considerado aluno especial?", "quais as prerrogativas para tal seleção e em que bases se justificam?" continuam sendo distorcidas ou pouco contempladas, acarretando uma dupla interpretação prejudicial que se infunde na prática docente: de um lado, que os tais "alunos especiais" são "alunos-problema" (como se a diferença derivada de alguma deficiência ou necessidade educacional especial fosse, arbitrariamente, algo ou uma condição desfavorável, pior, ruim, conceito que promove e incentiva a discriminação) e que, por isto, necessitam de alguém "especializado" para tratá-los, atendê-los, remediá-los, entre outras coisas. Por outro lado, a noção de um "super-professor", o qual geralmente faz estudos "a mais" que os seus colegas banaliza, de certa forma, a educação comum e as necessidades educacionais dos "alunos comuns", desconsiderando assim a heterogeneidade e as próprias dificuldades que todos, sem exceção, apresentamos ao longo de um percurso escolar longo, tal qual o de nossa realidade, como se a "educação comum" não fosse ou não merecesse toda atenção possível, ou, uma atenção profissional especializada, incondicionalmente. A modelagem do

⁴² A escola pública, gratuita e obrigatória foi instituída por Romanones em princípios do século XX convertendo os professores em funcionários do Estado e adotando medidas concretas para tornar efetiva a aplicação da regulamentação que proibia o trabalho infantil antes dos dez anos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 68). Abordo com maior propriedade este aspecto nos comentários sobre *a modernidade, a transição paradigmática e a crise da escola*, no capítulo de Conclusão.

professor especializado, conforme o Plano, ficaria em tão estreita colaboração com a iniciativa particular que podemos considerar que ela ficaria a cargo desta, literalmente. E aí entramos em mais uma das discussões fundamentais em educação especial, uma questão recorrente em relação à dicotomia e, na maior parte de nossos registros históricos, "parceria" entre setor público e setor privado, para as mais diversas iniciativas na/da área.

CARLOS CURY, em *O Público e o Privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências (1992)*, apresenta um esboço histórico sobre a questão, através do qual propõe que a questão *público x privado* no Brasil vem se arrastando como um problema que perpassa toda nossa história republicana. Numa síntese, a questão já estava posta nas discussões constituintes de 1890-1891; de um lado, católicos aterrorizados com a perda de *status* de religião oficial, defendiam a manutenção da possibilidade da rede privada, a possibilidade da manutenção do ensino religioso em todas as escolas. De outro lado, os positivistas, contrários a um ensino oficial por princípio e propugnadores do ensino laico, defendem a associação entre ensino laico e livre; liberais e constituintes de variadas posições defenderam o ensino oficial - através de escolas próprias e do diploma reconhecido - aí incluído o ensino laico, mas com a alternativa do ensino livre sem caráter oficial (p. 34). Assim, a Constituição de 1891 contemplou o ensino laico nos estabelecimentos públicos de ensino, reconhecidos oficialmente pelo Estado e resguardará no ensino a correlação liberdade/propriedade, mas não encerrará em si o princípio da gratuidade, sequer em escolas primárias. Marques Jr. (1967 *apud* CURY) ressalta que esta tensão entre o público/oficial, como parâmetro para a equiparação, e o privado como livre - mas sem reconhecimento estatal - atravessará toda a 1ª República como uma polarização entre liberais, positivistas e intervencionistas. Na República Velha (revisão constitucional de 1926), a Igreja Católica mobilizará sua capacidade de pressão em torno do ensino religioso, como matéria obrigatória e de matrícula facultativa nos estabelecimentos públicos, não obtendo sucesso, porém, em seu intento. Por ocasião da Constituinte de 1933, no campo da educação o debate girou em torno da laicidade, sem questionamentos sobre o direito liberal de se associar propriedade/ensino/liberdade. Em 1946 (Constituinte), a centralidade da questão foi a anterior, agora sem questionamentos em relação ao princípio da liberdade enquanto direito. Registra-se, especialmente a partir da década de 30, um crescimento do papel do Estado no interior do terreno educacional; no entanto, e curiosamente, cresce politicamente

também a rede privada e sua diversificação em grupos religiosos (católicos e evangélicos) e grupos empresariais, graças à Reforma Campos, de 1931, a qual estatuiu um currículo básico unificado para as escolas públicas e privadas. O conflito entre essas tendências se realizou igualmente nas discussões das diferentes LDBs brasileiras, assim como na atual Constituição de 1988: discussões em torno da liberdade de ensino, laicidade, papel do Estado e financiamento, marcadas pela presença intensa dos direitos sociais, acabam por trazer novas tendências no campo da educação. Esta última Constituição enfatiza a relação dever do Estado/direito do cidadão, estabelece a gestão democrática como princípio de administração das escolas públicas e impõe alguns critérios para a carreira docente em todo o país. E, sobretudo, a gratuidade plena em todo o ensino público e em todos os níveis. De outra parte, a Constituição de 1988 manterá alguns vínculos com as suas antecessoras, por exemplo, a educação "se direito de todos e dever do Estado", continua dever da "família"; o ensino é livre à iniciativa privada, desde que atendendo determinadas condições; também o ensino religioso é mantido como disciplina obrigatória e de matrícula facultativa; recursos públicos poderão ser destinados a determinado *modo de ser* da iniciativa privada.

Conforme KASSAR (1998, p. 16), a concomitância dos setores público e privado⁴³ no campo da educação pode ser vislumbrada desde o início da história da educação brasileira e, como não poderia deixar de ocorrer, na constituição e no desenvolvimento da educação especial vislumbra-se, igualmente, uma tênue linha dos limites e dos papéis, entre os serviços de atendimento "público" e "privado", resultante da dinâmica na luta de interesses dos segmentos sociais, fato que implica diretamente na formação das equipes diretivas do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de educação, responsáveis pela elaboração das diferentes políticas educacionais.

(...) assim como ocorre no sistema de ensino geral ou "comum", as instituições "privadas" apresentam-se na história do atendimento ao deficiente mental como extremamente fortes, com lugar garantido nos discursos

⁴³ Como conceito de educação *pública* apresento neste texto: "como aquela que é oficial, mantida e controlada pela União, estados ou municípios, gratuita, isto é, custeada pelos impostos" e de educação *privada (ou particular)*: a educação "administrada por pessoa física e/ou jurídica, como associações religiosas, filantrópicas, comunitárias ou empresariais, podendo ser paga ou gratuita" (Jannuzzi: 1996a, p. 1 *apud* Kassar: 1998, p. 25).

oficiais, chegando a confundir-se com o próprio atendimento "público" aos olhos da população, pela "gratuidade" de alguns serviços. Por que ocorre essa divisão de serviços? Que discursos sustentam essa forma de administrar? Quais as conseqüências da posição do governo brasileiro no atendimento à educação especial?" (*id., ibid.*).

Convém salientar nesta discussão que o Rio Grande do Sul é peça importante do cenário de institucionalização de educação especial no Brasil quando, ainda no início do século XX, precisamente no ano de 1926, é fundada a primeira escola privada de atendimento, o Instituto Pestalozzi, na cidade de Canoas. Somente por volta da década de 60 é que se perceberá uma preocupação direta, de forma abrangente, por parte do Estado brasileiro para com a educação especial, mais precisamente para o com o deficiente mental⁴⁴; este foi um reflexo direto do aumento de escolas públicas em relação ao número de habitantes e o acesso de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização, a partir de 1930, com a emergência da sociedade industrial. Foi uma época de mobilização social e preocupação dos poderes públicos em relação aos problemas de aprendizagem e com a educação especial, que pode ser verificada com a LDB de 1961, a qual, pela primeira vez na legislação brasileira, versa claramente sobre educação especial⁴⁵; na opinião de FERREIRA, "em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público" para com esta modalidade educacional (1998, p. 7). Esta LDB veio a regulamentar as políticas e propostas educacionais para os portadores de deficiências, organizando as "funções" entre os serviços públicos e privados, bem como as formas de atendimento. KASSAR (*op. cit.*) ainda comenta que esta lei mostra que, já desde aquela época, o atendimento às pessoas com deficiência é proposto "dentro do possível" na educação regular, ao mesmo tempo em que também preconiza garantir o apoio

⁴⁴ Antes desta data, registram-se apenas algumas Campanhas, tais como, *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - Cesb*, em 1957; *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais - CNERDV*, em 1958; *Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental - Cademe*, em 1960. Todas as Campanhas estavam subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura.

⁴⁵ TÍTULO X - *Da educação de excepcionais*

Art. 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade.

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

financeiro às instituições particulares consideradas eficientes de acordo com os critérios dos Conselhos Estaduais de Educação; a impressão que deixava, e hoje a certeza já sentida, é a de que a educação especializada não seria diretamente assumida pelo Estado, efetuada na escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial (*op. cit.*, p. 18).

Essa lei imprime uma marca que ainda hoje está presente nas políticas e propostas educacionais para os portadores de deficiências. Essa "marca" manifesta-se em seu discurso que pode ser visto como ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que propõe o atendimento "integrado" na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da "garantia" de apoio financeiro (*id., ibid.*).

Um outro autor que estuda a questão, MARCOS MAZZOTTA (1996), também aponta que quando o Estado se compromete na subvenção de toda a iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, deixa indefinida a distribuição das verbas públicas, já que "não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no 'sistema geral de educação' ou fora dele" (p. 68).

Vemos, portanto, que a alusão do Plano Estadual de Educação/RS de 1967 está em consonância com o contexto maior em termos de idéias e concepções, acompanhando a tendência nacional ao delegar o aperfeiçoamento de professores para atuarem em educação especial à iniciativa privada, descompromissando-se com a qualidade e, certamente, com o desempenho dos profissionais, os resultados do processo de aprendizagem junto aos alunos, através de tais aperfeiçoamentos.

Adiante, o Plano faz inferência a respeito da *prioridade de atendimento*, a qual deve ser dirigida àqueles *excepcionais menos seriamente atingidos*, com o intuito final de *mais brevemente integrá-los na força de trabalho*. Esta, por certo, é a passagem das diretrizes para educação especial que mais confirma o teor da aplicação do *modelo econômico* nesta modalidade de ensino, conforme já havia comentado. Todo o esforço, todo o empreendimento dispensado aos deficientes deveria ser endereçado àqueles que, por sorte, fossem "o menos deficientes possível" em suas deficiências (leia-se: o mais próximo possível do padrão de normalidade instituído para a época), com a

segurança de que esta educação dispensada reverteria num aproveitamento do potencial deste aluno como trabalhador (leia-se: formação de mão-de-obra barata de acordo com os interesses econômicos do momento). Ou seja, para os (poucos!) deficientes, abreviam-se os objetivos ("o direito a") do Ensino Fundamental (modelo de demanda social) para viabilizar *de pronto* a terminalidade da escolarização no ingresso no mercado de trabalho, em qualquer nível, a qualquer custo!... Pergunto-me sobre a situação, então, dos *mais seriamente atingidos*, estariam relegados a não participação do processo educativo?... Apoiados em KASSAR (1998), podemos compreender esta pré-determinação como reflexo e/ou condição da influência do pensamento liberal clássico na letra da LDB de 1961, pelo qual o "ser individual" aparece como a força motriz da sociedade; nesta, há uma contundente exaltação da livre concorrência, a partir do desenvolvimento das capacidades individuais naturais, característica de um modo de pensar que se difunde, desde a modernidade, como sustentação do modelo capitalista (p. 19). Trinta e poucos anos depois, sentimos na pele a ressonância destas primeiras (faltas de) iniciativas em relação à oportunidade e o direito à educação das pessoas com alguma(s) necessidade(s) educacional(ais) especial (ais): a concomitância dos serviços públicos e privados denota-se numa divisão de atendimentos na qual pela iniciativa privada têm sido atendidos os considerados mais lesados e, pela administração pública, os chamados "educáveis" (leia-se: àqueles que poderiam ser integrados na força de trabalho, no Plano de 1967...). Esta divisão acaba contribuindo para as dificuldades encontradas no estabelecimento de critérios para diagnosticar o alunado e, por conseqüência, acarretando prejuízos em relação ao encaminhamento para atendimento. Também, vai dificultar a responsabilização ("o dever da educação") do Estado para com a educação dos "necessitados"...

A segunda citação do Plano de 1967 que trago para esta Dissertação, referente à educação especial, caracteriza os *educandários* para este alunado em regime de *coparticipação com as comunidades* onde estes se situam, destacando o pioneirismo das APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais) como os maiores responsáveis pela criação, construção, manutenção e preservação destes espaços, as escolas especiais filantrópicas, de caráter assistencial, na maioria dos casos. Mais uma vez, destaca-se neste Plano a posição bem definida do Estado para com a área, na época: este, apenas compromete-se com a cedência do corpo docente. A comunidade mobiliza-se independentemente (influência do modelo norte-americano que florescia na época). Um ponto

a destacar em relação aos professores cedidos é o pré-requisito expresso de que são todos *normalistas de II ciclo, com psicopedagogia*. A preocupação em destinar para o ensino especial não apenas professores, mas *professores-psicopedagogos* tem seu mérito em procurar um profissional muito bem preparado, inclusive, com conhecimentos *extra-pedagógicos*. No entanto, esta preocupação deturpa-se, ainda hoje, e na maioria dos casos, numa forte influência do pensamento terapêutico e reabilitador em educação especial, o conhecido *modelo clínico-terapêutico*⁴⁶, o qual se revela como um clássico problema nesta área, caracterizando-se, em termos gerais, por uma obstinação contra o déficit decorrente da deficiência, como se fosse uma questão de "cura", o que vai, ao fim, originar conseqüências sociais ainda mais complicadas para estas pessoas e alunos. Esta questão que gira em torno do jargão "espaços (escolas) especiais para pessoas especiais" é muito bem discutida por SKLIAR (1997), inicialmente argumentando e reflexionando sobre a própria definição sobre o que é e o que não é educação especial, ou, melhor dito, em que sentido se justificou e ainda se justifica uma forma especial de entender e produzir uma educação para certos e determinados sujeitos (p. 9). Como posições para esta reflexão, o autor aponta as seguintes:

(...) ou se tem falado de especial porque se parte do princípio de que os sujeitos educativos-especiais - no sentido de deficientes - impõem uma restrição, um corte particular da educação, ou se tem falado de especial referindo-se ao fato de que as instituições escolares são particulares quanto a sua ideologia e arquitetura educativas - portanto, diferentes da educação geral -, ou, finalmente, tem-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao menor e especial tanto do sujeito como das instituições (*id., ibid.*).

Ainda que pareça ao leitor uma posição "um tanto atrevida" de minha parte, arriscaria a afirmar que, com muita lástima, a educação especial tem sido entendida sob esta última perspectiva, referida acima na citação, entendida como uma "educação menor" para "sujeitos com

⁴⁶ Por modelo *clínico-terapêutico* faço minhas as palavras de SKLIAR (1997): "(...) considero toda a opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da idéia de construção do sujeito como pessoa integral, apesar de e com sua deficiência específica" (p. 10).

problemas", os "sujeitos menores", desde sua "aparição" no sistema estadual de ensino... ou, do contrário, que outra argumentação parece mais condizente com as reiteradas afirmações que temos observado até o momento? *Dispensar educação somente aos menos prejudicados, ou, "mais normais", prever recursos financeiros na medida do possível, e incluir, após a destinação para as outras áreas, enfim, discursos permeados por uma visão obsoleta e parcializante em relação "aos diferentes".*

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se se acredita que a deficiência, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico (*op. cit.*, p. 9-10).

Outra questão que se levanta com estas é: qual o sentido em se falar, propor ou defender uma instituição escolar especial?

(...) Se é porque contém fisicamente aqueles sujeitos especiais, então não se trata de uma escola, mas de um hospital. Se, por outro lado, se trata de que as instituições são especiais porque pretendem desenvolver uma didática especial para aqueles sujeitos deficientes, então pode ocorrer que, em vez de processos interativos de educação exista uma aplicação sistemática de recursos, exercícios e metodologias neutras e desideologizadas. Por último, se é especial porque é menor, porque atua sobre sujeitos menores, então seria necessária toda uma discussão embaraçosa e improdutiva acerca do significado do oposto, isto é, acerca de que significa uma educação maior para supostos sujeitos maiores, uma educação completa, relevante e, inclusive, absoluta (*op. cit.*, p. 10).

De acordo com o Plano de 1967, estas escolas especiais, de regime de coparticipação entre Estado e iniciativa particular, eram destinadas aos *surdos, surdos-mudos, mongolóides*, entre outros. Um segundo tipo de atendimento também é orientado pelo Plano, qual seja, a *classe especial*, muitas já funcionando na época junto às escolas primárias comuns, *destinadas aos alunos com anomalias de conduta*. Em relação à

nomenclatura utilizada para designar a clientela da educação especial, pode-se voltar neste texto, especificamente à Parte III, Capítulo 1, no qual já iniciei algumas considerações a este respeito. No entanto, ainda quero destacar que o processo ocorrido desde a utilização de nomenclaturas baseadas na *terminologia do distúrbio* até a concepção de *necessidade educacional especial* foi bastante evolutivo do ponto de vista de instituição de "nomes" que auxiliaram, com os devidos limites, a amenizar a discriminação social advinda destes. Assim, é comum evocar, hoje, que existam terminologias defasadas, em desuso ou completamente desaconselhadas em relação às necessidades especiais. Como exemplos, poderia citar a substituição de *mongolóide* por *pessoa portadora da Síndrome de Down*; e a desgeneralização do termo *surdo-mudo* para as pessoas exclusivamente surdas, uma vez que não há uma relação direta entre a condição da surdez e a condição da mudez (uma pessoa pode ser surda e não falar, não porque a surdez esteja associada à mudez e, sim, porque não ouve e, desta forma, não "aprende" a falar). Falar, aqui, restringe-se apenas à capacidade de articular palavras da língua oral (do ponto de vista do ouvinte) e não a capacidade de expressão que se obtém igualmente com outros tipos de "fala", como por exemplo, através da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), utilizada pela comunidade surda brasileira. O termo *deficiência*, também serve como exemplo emblemático: na época do Plano de 1967, por exemplo, os "deficientes" da década seguinte eram nomeados "excepcionais" e, atualmente, definida na Política Nacional de Educação de Educação Especial (1994) como "portadores de necessidades especiais", e no caso escolar, "portadores de necessidades educacionais especiais". Já realizadas algumas críticas ao "novo" termo, sugere-se pessoas com necessidades (educacionais) especiais, o qual tem me provocado constantes reflexões, em função da complexidade que traz, não aparentemente⁴⁷. Outro tema importante em relação à terminologia está ligado à *educação de surdos* ou de *deficientes auditivos*: aliás, a própria terminologia que empregamos pode nos "pregar uma peça", pois ao chamarmos a alguém *surdo* ou *deficiente auditivo*, já

⁴⁷ Já havia me referido anteriormente à dificuldade de se determinar o que é uma necessidade especial, quais os padrões de competência e satisfação de desempenho em determinada localidade a partir do qual se possa considerar determinada atitude/postura como deficitária, portanto, apresentando-se como "necessidade (educacional) especial" e da relatividade do que é uma necessidade, se temporária ou permanente e, por fim, uma única "certeza", por enquanto: a de que, invariavelmente, todos nós, em algum momento, nos defrontamos com situações que nos exigem e frente a qual apresentamos déficits de execução caracterizando, assim, uma "dificuldade em especial".

neste momento revelamos o patamar de onde falamos, qual nossa concepção, ainda que inconscientemente⁴⁸. Porém, já é sentido que a simples mudança ou alternância de termos não foi/não é suficiente para provocar rupturas essenciais e fundantes de um novo paradigma de entendimento da questão da deficiência, inicialmente, e a partir dela, de todas as outras questões que afetam a área, como segregação, discriminação, exclusão, educação inclusiva, etc.

Como última colocação a respeito "do dito" em relação à educação especial no Plano Estadual de Educação de 1967, seleciono a expressão *anomalias de condutas*, características daqueles alunos que não são "caso de escola especial" (APAE, por exemplo) e ficam lotados em *classes especiais*, junto às escolas primárias de ensino comum, hoje bastante conhecidas em nosso sistema estadual de ensino.

(...) podemos, muitas vezes, verificar *in loco* a ausência de uma população mais comprometida nos bancos escolares públicos. Essa população, quando é atendida, está nas instituições especializadas particulares. A dificuldade em relação à elegibilidade da clientela é, como discute JANNUZZI (1997), assumida pelo próprio poder público quando este afirma que:

'...na verdade, muitos (dos atendidos pela educação especial) não são alunos portadores de deficiências e condutas típicas e, conseqüentemente, nunca deveriam ter sido assim rotulados nem entrado em estatísticas de educação especial (CARVALHO apud JANNUZZI, op. cit., p. 5) (KASSAR: 1998, p. 22).

Não gostaria de discutir agora a questão da classe especial em si, pois seria mais uma redundância deste texto, uma vez que a microtemática *integração e/ou inclusão escolar* dá conta do assunto. Por outro lado, não posso encerrar esta tentativa de análise sem comentar que o termo *anomalias de conduta* suscita a existência e ocorrência de *condutas-padrão*, moral e pedagogicamente aceitas nas escolas da época. Atendo-me ao escopo deste estudo e procurando uma crítica mais contundente, algo que me parece taxativo é aquela já anunciada e reanunciada idéia de que a instituição escolar não tem se portado como uma instituição verdadeiramente democrática e "para todos", como anunciam pretensamente nossa legislação, diretrizes governamentais, programas

⁴⁸ Ótimos detalhes sobre esta discussão (polêmica!) pode ser encontrada no recente texto de Carlos Skliar e Regina Maria de Souza - "O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação", de 2000.

internacionais, etc. É certo que as diferenças e a pluralidade da vida não têm encontrado lugar nas escolas: é como se as crianças, jovens e adultos, ao desfrutarem das atividades escolares, tivessem de se despir de suas singularidades, peculiaridades e, mesmo, suas semelhanças para compor um todo homogêneo, estável, previsível e, quiçá, imutável. Apesar de avanços pedagógicos registrados ao longo da história da educação, mais do que nunca a escola encontra-se "em crise", tendo esta a ver com uma crise maior, a da modernidade ocidental e da própria razão⁴⁹. A educação das pessoas com necessidades educacionais especiais é um problema educativo como o são também os da educação de classes populares, a educação rural, a educação das crianças de/na rua, a educação dos presos, a educação dos grupos indígenas, a educação das pessoas ciganas, a educação dos jovens e adultos analfabetos, etc. Cada grupo, com certeza, carrega sua especificidade que os diferencia, mas também um fator que os agrega, tornando-os semelhantes: com alguma displicência, são grupos denominados como minorias, as quais sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo.

Desta forma, mais do que destacar o procedimento de encaminhamento de *alunos com anomalias de condutas* para classes especiais (porque são "alunos-problema" e não se adaptam à rotina e estrutura da classe e dos demais alunos "normais"... eu diria, *normalizados*, e que a escola tem sido inflexível em seus parâmetros de avaliação e diagnóstico, defasados, aliás: o aluno deve dar conta de toda a contrapartida, deve adaptar-se à escola, não sendo prevista uma adaptação da escola ao aluno...), torna-se necessário compreender e desvelar quais são os parâmetros e quais são as decisões legais e institucionais que avalizam esta ou aquela postura como "a ideal", "a padrão", enfim, "a que deve ser aprendida e mantida uniformemente por todos". Para encerrar este ponto, considero que ainda é prática comum o "diagnóstico" do aluno-problema ou com problemas e o conseqüente encaminhamento para um lugar em que não comprometa a ordem e a regularidade já estabelecidas. As classes especiais, muitas vezes, funcionam como um espaço de "educação menor", incentivando a educação especial no descompromisso com a discussão dos afazeres educativos, fundamentalmente; desta forma, esta modalidade de ensino envergonha-se, refugia-se e encolhe-se como se se tratasse de um tema sem importância.

⁴⁹ Conforme comentários do capítulo da *(in)conclusão* desta Dissertação.

6.2 PLANO ESTADUAL DE IMPLANTAÇÃO RIO GRANDE DO SUL/1972

O Plano Estadual de Implantação da Reforma do Ensino foi instituído pela Lei Federal 5.692 de 11/08/1971, aprovado pelo Parecer 114/72 do Conselho Estadual de Educação e, observando-se os seus objetivos, pode-se dizer que conteve em si um avanço em relação ao Plano Estadual de Educação de 1967, resultado esperado em função de que o anterior já havia inaugurado um embasamento técnico-científico para a atividade de planejar a educação em nosso Estado. O governador do Estado era o Eng. Euclides Triches (1971/1975) e o Secretário de Educação o Ten. Cel. Mauro C. Rodrigues.

Novamente segundo ANDREOLLA (1977), o Plano Estadual de Implantação continua apresentando um *modelo misto* de planejamento, conforme já discuti sobre o Plano anterior. No entanto, seu avanço está representado justamente em seus objetivos, acentuadamente *sócio-culturais* também para o 2º grau, segundo a orientação da lei 5.692/71. "A preocupação de oferecer ao maior número possível de alunos o ensino de 2º grau, com a dimensão que lhe dá a Lei 5.692/71, aliada ao fato de que a parte de formação especial do currículo deverá ser fixada em consonância com as necessidades do mercado de trabalho, atendendo também aos interesses e inclinações dos alunos, fará emergir, por certo, problemas com várias alternativas de solução" (PLANO DE IMPLANTAÇÃO: 1972, p. 64). Assim, a linha fixada pelo Plano procura um equilíbrio entre as aspirações dos educandos - *modelo sócio-cultural* - com as necessidades do mercado de trabalho - *modelo econômico*. A elaboração do Plano de Implantação foi presidida pela preocupação

de que não se encare a pessoa humana como um meio e sim como o próprio fim do desenvolvimento. Que não seja ela pensada como apenas mais um insumo, ou mero produtor de bens. Se assim fosse, poder-se-ia pretender planejar o número exato, em determinado momento, de pessoas necessárias em cada profissão, ou o número preciso dos que deveriam chegar ao 1º, ao 2º e ao 3º graus, ou, ainda o que seria mais absurdo, o número funcional de analfabetos convenientes naquele momento (...) não se pensa educar apenas o número de pessoas necessárias ao desenvolvimento, mas se educarão sempre mais pessoas e se educará melhor para que, cada vez mais, maior número tenha condições de participar desse desenvolvimento como responsável

e como beneficiário, rumo a sua realização pessoal (PLANO ESTADUAL DE IMPLANTAÇÃO: 1972, p. 1-2).

Pode-se perceber, nestas acepções do Plano, uma visualização da educação como fator de desenvolvimento, introduzindo no planejamento educacional a dimensão das necessidades sociais. Com o intuito de servir como "instrumento orientador" da implantação da reforma, o Plano dirigiu-se principalmente aos aspectos fundamentais do novo regime de ensino que seria implantado. Diz no próprio texto: "Espera-se que as escolas encontrem neste Plano uma orientação segura para agir em todos os momentos de sua tarefa e que, também, possa ele comandar a ação dos órgãos administrativos do Sistema" (p. 2).

O **momento histórico** de sua implantação corresponde ao período após a promulgação da Lei Federal 5.692/71, como já foi dito, a qual fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O documento refletia a idéia vigente em todo o País da alta prioridade dada à educação pela influência que exerce no desenvolvimento social (p. 1).

Os **modelos operacionais** do Plano de Implantação subdividem-se no detalhamento do que foi considerado, na época, como os aspectos principais a serem trabalhados com a nova lei, entendidos como inovações sempre presentes quando da implantação de um novo regime. Desta forma, o Plano de 1972 tratará como aspectos fundamentais o *ensino de 1º grau*, atentando para a escolaridade de 8 anos (1º grau completo) como "...o mínimo que o mundo atual está a exigir" (p. 3); a *educação no meio rural*, sugerindo a reunião de pequenas escolas em escolas maiores, a organização de Centros Rurais de Educação, a instituição de transporte escolar em esforço conjugado do Estado, Município e comunidade; trata, também, da *municipalização do ensino*, adotando a orientação de confiar cada vez mais aos municípios a responsabilidade do ensino no meio rural; o *ensino de 2º grau*, alertando para a necessidade de combinar a educação humanista com a técnica e a ciência; a *educação de adultos*, reconhecendo a heterogeneidade do grupo de alunos desta faixa etária, tanto nos níveis do conhecimento que alcançaram como nos interesses específicos que os induziram a reintegrar-se no Sistema Educacional e a conseqüente necessidade de adaptação dos Supletivos; os *Jardim de Infância e Escola Maternal*, ainda consideradas como fases essenciais, mas não obrigatórias, e o estabelecimento de medidas para a escolarização regular dos alunos de 6 anos, a partir de 1975; para o *aperfeiçoamento de professores*, o plano determinou processos de formação, medidas para

promover o aperfeiçoamento através de reciclagem, ênfase à titulação de leigos e incentivos à profissionalização do magistério e; destaque especial para as medidas concretas de *integração com o ensino superior*, especialmente com as agências de formação de professores. Vale o lembrete de que todas as medidas e propostas estavam balizadas pela questão da *qualidade do ensino* e a idéia de *sistema de ensino*. Desta forma, também fazem parte da exposição do Plano medidas referentes à avaliação, recuperação, orientação educacional, inspeção e supervisão, assistência ao educando e teleducação.

A *educação especial*, alvo específico do meu trabalho, também está colocada junto às áreas acima citadas, aparecendo no texto da seguinte forma:

Educação especial - coerentemente com os princípios que se evidenciam ao longo do Plano inclui-se a educação dos **subdotados** como exigência moral e social que deva o Sistema atender. Também para os **superdotados** preconizaram-se medidas de atendimento visando, a par de oportunidades de desenvolvimento pleno de suas condições excepcionais, o melhor aproveitamento, no tempo inclusive, do potencial de recursos humanos em que se constituem [grifos meus](PLANO DE IMPLANTAÇÃO: 1972, p. 5).

Adiante, no detalhamento de cada uma das áreas desenvolvidas na introdução, a educação especial vai merecer, igualmente, o destaque como um subtítulo em separado, o que já considero um avanço em relação ao Plano de 1967, pela sistematização que procura empreender a área, colocando-a em "pé de igualdade" com as demais, em termos de sistematização. A educação especial aparece como item 9, subdividida em duas áreas: 9.1 - *Subdotados* e 9.2 - *Superdotados*, prevendo os sub-ítens de *Propriedades, Articulação com outros órgãos e Projetos*, para cada uma das áreas.

Iniciando pelos SUBDOTADOS, o texto do Plano introduz a temática através da letra da Lei 5.692/71, a qual determina que "Os alunos que apresentem deficiências, físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula (...) deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação" (art. 9º). Traz o Plano que a educação do *excepcional subdotado* é uma tarefa pedagógica vinculada aos fins da educação proposta para todo e qualquer aluno; mas,

adverte que tal tarefa deve assumir características que atendam as várias formas e graus de deficiência. Isto se justifica, no Plano, pelo fato de que "o *excepcional subdotado* é um *tipo específico de educando, com necessidades próprias, situados num contexto social definido*" [grifos meus] (PLANO ESTADUAL DE IMPLANTAÇÃO: 1972, p. 9.1). O *atendimento* ao *excepcional subdotado*, considerando suas necessidades gerais e específicas, deveria atingir sobretudo as seguintes áreas de ação: *profilaxia, diagnóstico, tratamento, educação, integração na comunidade, ocupação e/ou trabalho, proteção*. Conforme o Plano, algumas das tarefas mencionadas poderiam e deveriam ser executadas dentro do Sistema Educacional, tal como a própria área da *educação*. Esta, por sua vez, deveria prover oportunidades, abrangendo todos os graus e níveis de ensino, e todo o *âmbito de possibilidades do subdotado*. Para os *deficitários de vários tipos*, indicava-se a necessidade de ampliação das oportunidades de educação, através de recursos nos estabelecimentos comuns do Sistema ou de outros criados expressamente para isso. *Os deficientes em grau leve, compatíveis com a adaptação aos padrões da escola comum (se feitos ajustamentos curriculares e oferecidos recursos complementares)* deveriam ser *integrados nas escolas comuns* do Sistema; por outro lado, deveria-se considerar o fato de que, para um deficitário em grau leve ou moderado, a classe comum ou a classe especial de uma escola comum do Sistema teria de necessariamente estabelecer uma *vinculação muito aproximada e perfeito entrosamento de atividades entre o atendimento ao aluno regular e ao subdotado*. Para dar conta de tal pretensão pedagógica, o Plano traz alguns aspectos que considerava como de caráter indispensável na realização de uma programação a respeito. Eram eles:

- manutenção da rede já instalada e dos serviços instituídos para atendimento das múltiplas necessidades do excepcional, de modo a não se perderem as linhas e objetivos já alcançados;
- escalonamento de etapas para a *descentralização de atividades com fins de diagnóstico do educando subdotado e com fins de supervisão psicopedagógica dos professores e instituições da Capital e do interior do Estado;*
- planejamento de condições para a descentralização destas atividades nas DEs ou Coordenadorias de Educação;
- *estudo e planejamento de tipos de escolas especiais, ampliação ou reorganização das já existentes*, no sentido de torná-las escolas para atendimento de áreas maiores, à semelhança da "Escolas de Área" do ensino comum;

- organização de projetos experimentais para *atendimento de tipos de excepcionais que ainda não estão sendo educados*;
- programação de projetos integrados com o ensino fundamental, para *eqüacionamento das classes especiais e integração de certos deficitários da classe comum*, incluindo os ajustes de currículos que se farão necessários;
- treinamento de pessoal para as atividades a serem desenvolvidas, incluindo o necessário para a descentralização do diagnóstico e supervisão;
- *mobilização de outras fontes de verbas e recursos* oficiais para as inúmeras atividades a desenvolver [*grifos meus*] (PLANO ESTADUAL DE IMPLANTAÇÃO: 1972, p. 9.2).

Previa-se, ainda, a articulação da SEC com outros órgãos da administração e, em especial, com a Secretaria de Trabalho e Ação Social, tendo em vista a construção de Oficinas Protegidas. Esta Oficina se caracterizava como "uma organização voluntária ou instituição dirigida não com fins lucrativos, mas com a finalidade de levar a cabo um programa reconhecido de reabilitação para indivíduos física, mental e socialmente deficientes, fornecendo a tais indivíduos emprego remunerado e uma ou mais atividades reabilitadoras de natureza educacional, psicossocial, terapêutica ou espiritual" (Thomas Graf) (p. 9.3). Os elementos enfatizados nesta caracterização eram *emprego remunerado, treinamento e reabilitação*. Nestas Oficinas Protegidas, os deficientes seriamente atingidos, que por suposição não ingressariam no trabalho competitivo, executariam trabalhos remunerados e receberiam encomendas sob contrato. O atendimento assim recebido daria seqüência à formação adquirida através dos Centros Ocupacionais e poderia oportunizar a determinados tipos de excepcionais a integração na força de trabalho.

Por fim, os Projetos previstos para os Subdotados eram os seguintes:

- *Levantamento do número e tipo de excepcionais subdotados* - visa a alcançar um conhecimento da realidade para um atendimento mais condizente;
- *Atendimento de subdotados em classes especiais e em articulação com o ensino regular de 1º grau* - objetiva a montagem do sistema de atendimento ao deficiente mental leve junto ao sistema regular de 1º grau;

- ***Atendimento ao subdotado em escolas especiais*** - objetiva a revisão e estabelecimento do sistema de educação especial para *deficientes mentais médios e portadores de múltipla deficiência mental*;
- ***Projeto do Centro Ocupacional para deficientes mentais em Porto Alegre*** - objetiva proporcionar atendimento ao deficiente mental de 14 anos e mais e que tendo freqüentado escola ou classe especial apresenta condições de receber algum preparo profissional. O projeto permitirá a *integração social do deficiente mental e evitará a retenção dos mesmos nas classes e escolas*, possibilitando a estas maior número de vagas;
- ***Projeto do Centro de Educação Complementar para Deficientes Visuais de Porto Alegre*** - visa a proporcionar aos cegos e deficientes visuais a integração e acompanhamento nos sistemas regulares de educação;
- ***Criação de Centro de Educação Complementar para Deficientes da Audição e Linguagem de Porto Alegre*** - objetiva a transformação da Escola de Surdos de Porto Alegre em Centro de Educação Complementar para Deficientes de Audição e Linguagem, visando a sua integração nos sistemas regulares de educação;
- ***Curso de treinamento para professores de deficientes mentais e deficientes auditivos e visuais*** - visa a preparar professores em área da educação especial, através de cursos intensivos, e de estágio supervisionado;
- ***Curso de treinamento de pessoal para educação especializada nos municípios da faixa de fronteira*** - visa a preparar professores e supervisores para atender as necessidades da rede de educação especial na faixa de fronteira [*grifos meus*] (PLANO ESTADUAL DE IMPLANTAÇÃO: 1972, p. 9.3-9.4).

Para a educação dos SUPERDOTADOS, por sua vez, o Plano Estadual de Implantação de 1972 igualmente segue as determinações da Lei 5.692/71, expressas no artigo 9º e dispõe que "... deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação". O Plano comenta que esta matéria já estava sendo discutida pelo Conselho Estadual de Educação do RS e que até o momento de sua divulgação "***todos os esforços da educação especial eram voltados ao aproveitamento do excepcional deficiente***, não

existindo ainda programas específicos em nosso Sistema Educacional para a educação de alunos superdotados" [*grifos meus*] (PLANO: 1972, p. 9.4). Dizia ainda que "O aluno superdotado requer um tipo de educação que propicie, ao máximo, o atendimento de suas capacidades e possibilidades, considerando nas suas áreas básicas de desenvolvimento" (*id.,ibid.*). Assim, o Plano intenta duas *medidas* principais e fundantes: *reconhecimento do superdotado e o atendimento especial.*

É preciso inicialmente *identificar o aluno superdotado, nas classes de ensino regular.* Esta identificação pode ser feita através de *observação e avaliação de comportamentos do aluno que evidenciem habilidades para um rendimento maior que o exigido pela escola,* em uma determinada área, ou em mais de uma. Critérios serão estabelecidos para a identificação de superdotado e, de acordo com estes, será realizado um levantamento da clientela a ser atendida. *Dentro do ensino regular, programas especiais de atendimento serão elaborados com base nos seguintes recursos: currículos especiais que atendam às habilidades e interesses desses alunos; técnicas de instrução individualizada que lhes possibilitem um desempenho criativo e um ritmo de trabalho individual, sem forçá-los a um nivelamento pela média; meios e materiais adequados a esse tipo de instrução; situações de aprendizagem favoráveis a um trabalho criador* [*grifos meus*] (PLANO ESTADUAL DE IMPLANTAÇÃO: 1972, p. 9.5).

Orientava-se, também, para o treinamento de professores, habilitando-os ao atendimento especializado e a identificação e diagnóstico dos alunos superdotados, assim como o planejamento de programas, deveriam ser realizados pelo Serviço de Orientação Educacional da escola, em colaboração com o professor da classe.

Gostaria de realizar um intento de análise, neste Plano, que se baseia em três condicionantes que elegi ao realizar a leitura e análise do mesmo. Em sua estrutura, de uma maneira geral, parece-me que o Plano de Implantação de 1972 caracteriza-se por apresentar em relação à educação especial alguns poucos "avanços", algumas "estagnações" e outras questões que não consigo classificar em nenhum dos elementos anteriores, as quais chamarei, portanto, de "pontos curiosos/questionáveis", pelo fato de que estes discorrem e abordam

questões que, se à época não pareciam bem formuladas ou resolvidas, tampouco o são na atualidade de nossa realidade educacional, é claro, com as devidas exceções e evoluções derivadas pelo próprio amadurecimento do tempo, confirmando, assim, a complexidade sempre presentes nesta área da educação e minha idéia de *mosaico* como forma/estratégia de entendimento.

O Plano de Implantação de 1972 apresenta *progressos* em relação à educação especial (e de acordo com minha concepção sobre a área) quando supera a limitação que apresentava nos objetivos do Plano de 1967, quando eram explicitamente *econômicos e tecnicistas*, segundo apreciação já realizada anteriormente. Agora, a educação especial parece ganhar um caráter mais humanitário (ético?) e há um entendimento de que *todos* os "deficientes" devem receber educação ou direcionamento para alguma ocupação, no caso dos "mais seriamente atingidos". A educação especial, coerentemente com os princípios que se evidenciam ao longo do Plano, passa a ser encarada como exigência moral e social que o Sistema deve atender (p. 5). No entanto, o Parecer do CFE n.º 848/72 vem evidenciar a presença ainda marcante do tecnicismo na educação especial quando enfatiza a importância da implementação de técnicas e de serviços especializados para o atendimento adequado à excepcionalidade (KASSAR: 1998, p. 19). Há, também, uma pequena passagem que tomo a liberdade de destacar em relação à educação dos excepcionais subdotados, a qual fala nas "possibilidades" destes educandos, a serem contempladas e perseguidas nas tarefas mencionadas a este grupo e a serem executadas dentro do Sistema Educacional: a educação é a tarefa primordial que deve prover as oportunidades, "...abrangendo todos os graus e níveis de ensino, e todo o *âmbito de possibilidades do subdotado*" (p. 9.1). Após a leitura de todas as questões relativas à educação especial neste Plano, entretanto, já pré-anúncio que acredito que esta diretriz perdeu muito da sua pretendida intenção ao longo da explanação, talvez como consequência de uma concepção e entendimento de alguns pontos fundamentais da área pouco definidos, estudados, enfim, pouco claros e sistematizados (por exemplo, "quem é o aluno, afinal, que pode ser considerado como "de classe ou escola especiais"?), confusões práticas e teóricas que comprometem o planejamento, e até certo ponto, que são compreensíveis, se considerada a época, de tempos incipientes neste assunto da educação.

Há um outro ponto que destaco como "avanço", o qual anuncia a pretensão de planejar a descentralização das atividades de/para

educação especial nas Delegacias de Educação (DEs) ou Coordenadorias de Educação, em todo o Estado, como forma de democratizar a oferta e o atendimento de educação especial. Além disso, o Plano também apresenta a determinação do atendimento de todos os tipos de excepcionais que ainda não estão sendo educados, provavelmente, aqueles considerados como os "mais seriamente prejudicados" pelo Plano de 1967, que não atendiam aos interesses do mercado de trabalho, ficando à margem de qualquer atendimento educacional e/ou ocupacional, por parte da educação pública. E, finalmente, aponto como um progresso o fato de ter constado (pelo menos teoricamente) no Plano a necessidade de mobilização de *fontes de verbas e recursos oficiais* para o atendimento em educação especial, alertando para esta importante questão que é a do financiamento, pois seguramente "dinheiro não cai do céu" e "educação especial é tudo o que se queira, menos milagre de alguns abnegados"...

De outro lado, o Plano de Implantação de 1972 compõe-se, também, de várias "estagnações", designação que atribuo para aquelas questões que são evocadas no Plano, mas nas quais as "novas idéias/proposições" não superam em praticamente nada as já existentes/veiculadas, apesar de algumas mudanças⁵⁰ que podem ser aparentemente constatadas. É o caso, por exemplo, da *terminologia*. O alunado da educação especial vai aparecer no Plano subdividido em duas classificações: os *subdotados* e os *superdotados*. Em primeiro lugar, considero que esta classificação estabelece uma relação que, entre outras coisas, simplifica por demais todo o contingente de "alunos especiais" (da/para a educação especial), o que compromete seriamente uma das discussões e noções fundamentais que é a definição de "quem é o aluno que pode ser considerado excepcional, que está fora, ou não se inclui, na educação regular?". O próprio desenrolar do texto do Plano vai confirmar esta minha suposição, quando cita várias subdivisões de alunos: "*deficitários de vários tipos*", "*deficientes em grau leve*", "*deficientes seriamente atingidos*", "*deficientes mentais médios*", "*portadores de múltipla deficiência*"

⁵⁰ Gostaria apenas de comentar rapidamente que nem sempre as "novas idéias", que aparecem como "reformas" dentro da arena educacional, representam ou efetivam-se em verdadeiras "mudanças", estas aqui entendidas no sentido que lhes dá POPKEWITZ (1997): ele vê as reformas educacionais de nossa contemporaneidade como práticas eminentemente políticas de regulação social, atribuindo especial valor à legislação. Segundo o autor, as reformas educacionais não devem ser vistas apenas como propostas que visam transmitir informações por meio de novas práticas e, antes, como ponto estratégico para a modernização das instituições (*apud* Santiago: 1999, p. 43). Desta forma, "reforma" e "mudança" não são considerados termos equivalentes.

mental", e mais alguns que por ventura posso não ter percebido. Nota-se, portanto, a não-pertinência de uma classificação geral bastante restrita em relação a todo um complexo grupo de alunos a serem atendidos pela escola. Um outro ponto em relação à terminologia, que desperta uma grande tensão, em minha opinião, diz respeito às seguintes terminologias: "excepcional subdotado" e "aluno superdotado". Não é preciso uma reflexão maior para perceber o que está implícito na própria nomenclatura: para alunos "abaixo da média", "fora dos padrões", "com atrasos de desenvolvimento", etecétera e tal, é usado o nome **excepcionais**, ou seja, além de serem "subdotados" pelo fato de não corresponderem à "normalidade", são considerados, por isso, e pelo conjunto de toda sua estrutura, como "excepcionais", incomuns. De outro lado, aqueles que "estão acima da média", se enquadram na denominação de "alunos", além de tudo, "superdotados". Eu considero que a nomenclatura também deveria conter o termo "excepcional" para estes últimos, igualmente, pois perante a escola, tanto os "abaixo" quanto os "acima" da média/padrão, não "conseguem adaptar-se", precisam de atendimento especial, salvo a diferença de que os subdotados praticamente não "conseguem" participar da classe comum, enquanto que os superdotados também "apresentam dificuldades", mas "podem" integrar-se. Ora, que papel cumpre, então, a escola desta época? A quem, de fato, ela é capaz de atender? Afinal, é o universo de alunos composto de "alunos-padrão", em sua maioria?

CASTORIADIS (1991 *apud* GLAT: 1998, p. 23) ressalta que o nome não tem somente uma função denotativa, mas tem implicações também em uma função conotativa; o nome (ou o rótulo) "deficiente", exprime um significado específico, e confere ao indivíduo assim nominado uma identidade social e pessoal estereotipada (incluo, então, a questão das terminologias "excepcional subdotado" e "aluno superdotado" para serem aqui refletidas!). E por ser de uma natureza depreciativa estes estereótipos, "todas as potencialidades do indivíduo são subestimadas (*no caso do superdotado, não seria diferente: as potencialidades envolvem-se de uma mítica e mistério que acabam por 'supervalorizar' as habilidades e desmerecer atenção a pontos importantíssimos, tais como a sentido do conhecimento para o aluno, ou, o contexto de resposta*) e ele passa a ser visto apenas como um exemplo do estigma: 'negro correndo é ladrão'; 'ele não faz nada direito porque é retardado'; 'coitado do ceguinho, ele é um infeliz!'. Desta forma, os "outros" não se relacionam com as pessoas estigmatizadas em si, mas com o seu rótulo: o crioulo, o retardado, o cego, dando vazão ao que SCHNEIDER (1985 *apud* GLAT: 1998, p. 24)

chama de "uma relação de distância e despersonalização". Portanto, pode-se dizer que todo tipo de deficiência, excepcionalidade ou necessidade (educacional) especial é uma condição incapacitante quando limitada socialmente neste sentido; é, desta forma, "um conceito socialmente construído" (GLAT: 1998, p. 28). Nas palavras de OMOTE (1994, *apud* GLAT, *ibid.*)

(...) O nome 'deficiente' se refere a um status adquirido por essas pessoas (...) Nesse modo de encarar a deficiência, uma variável crítica é a audiência, porque é ela que, em última instância vai determinar se uma pessoa é deficiente ou não. Significa que ninguém é deficiente apenas pelas qualidades que possui ou que deixa de possuir. Uma pessoa só pode ser deficiente perante uma audiência que a considera, segundo seus critérios como deficiente.

Como se vê, enfim, a "atribuição dos nomes às coisas e pessoas", ainda que inconscientemente ou arbitrariamente postos, carregam consigo uma espécie de "revelação" da visão que temos, dos posicionamentos que nos preenchem, é claro, em cada contexto sócio-cultural específico. Assim é que, ao fim, parece-me que mesmo que a intenção tenha sido apenas a de definir "quem é quem", ou, categorizar o grupo de alunos "especiais", a nomenclatura do Plano de 1972 mais confunde, no mínimo, do que colabora com a área num todo. Uma terceira reflexão em relação à terminologia do Plano de Implantação de 1972 decorre da *simplificação terminológico-conceitual* já comentada em relação aos "dois tipos de alunos": *subdotados e superdotados*. Gostaria de chamar a atenção para o fato de que, com exceção do deficiente mental, na parte relativa à educação especial não há citações ou inferências a respeito dos alunos com deficiências físicas e/ou sensoriais (cegos, surdos, entre outros). A dúvida que me resta é tentar compreender em qual dos dois "tipos" de alunos o Plano considerava a estes outros com necessidades educacionais especiais: sem dúvida, que os alunos com alguma deficiência mental eram "subdotados", porém, nada me leva a dizer que o surdo, ou o cego, também não fossem enquadrados como "abaixo da média", em função de não haver uma explicitação cuidadosa neste sentido; ou, o termo "superdotado" era utilizado, apenas, para aqueles alunos com "inteligência" superior (utilizada na expressão corriqueira, restritiva e mais tradicional do termo) a dos demais? Como se percebe, a terminologia é dúbia e compromete essencialmente qualquer prescrição de diretrizes para as escolas. E, por fim, apenas registro que

em 1967 a esta modalidade de ensino se adotava o termo "educação de excepcionais", passando para "educação especial" em 1972, embora a evolução do termo não aparente outras maiores e mais significativas evoluções, como insisto em ratificar.

Outra proposta que me soou "estagnada" neste Plano de 1972 é a condição do sentido à oficialização da educação especial como uma "educação paralela" à educação regular, visto que previa em um de seus projetos, na área da subdotação, "o estudo e planejamento de tipos de escolas especiais, ampliação ou reorganização das já existentes...". E não que isto me ressoe em desacordo com o momento histórico, mas o fato de voltar a ter de defrontar-me com aquilo que chamei "*condição endêmica*" em educação especial: ela já nasce e estrutura-se calcada numa idéia de segregação, diante da qual parece intransponível outra versão de se "falar, ver e pensar sobre os outros". Sugiro que, antes de qualquer tentativa de efetivação de modelos de integração e/ou inclusão, se realize uma reflexão bem mais profunda e crítica de nossa contemporaneidade educacional, despertando para a possibilidade de emergência de um(ns) novo(s) paradigma(s) social e epistemológico da questão⁵¹.

Noutro ícone de análise por mim destacado neste Plano de 1972, encontro reafirmação para a atual forma de atendimento em educação especial, em nível de país e Estado, no que diz respeito à alternância de atendimento, pela qual as **escolas especiais** atendem aos *alunos deficientes mentais médios e portadores de múltipla deficiência mental* e, as **classes especiais**, os *deficientes mentais leves*. Diria que a terminologia atualizada destaca-se desta; contudo, a prática ainda assemelha-se à anterior, visto que nossa legislação brasileira prevê o intento do atendimento dos alunos considerados de educação especial no ensino regular, mas continua abrindo a brecha do atendimento "dos mais comprometidos" em outras esferas. Isto reafirma, também, o fato de a educação pública nem sempre corresponder à demanda da população que de fato a necessita, ou que simplesmente se sente no direito de freqüentá-la, obrigando este contingente de pessoas à submissão do atendimento especializado privado/particular, justamente nos casos de deficiências múltiplas ou mais acentuadas. São condições estagnadas, gestadas destas formas e inertes perante os tempos.

⁵¹ Conforme comento no Capítulo de *(in)conclusão*.

Conforme anunciei no início desta seção, encontrei "pontos curiosos/questionáveis" no Plano de Implantação de 1972, os quais nomeiei desta maneira por ser este um exercício de categorização de pesquisa, no sentido de sistematizar resultados; são pontos que não poderia deixar de mencionar, mas que não fazem sentido ao enquadrá-los, simplesmente, numa condição maniqueísta.

O primeiro que destaco está colocado quando da explanação do item *Educação dos Subdotados*. Diz o Plano que o *excepcional subdotado* é um tipo específico de educando, com necessidades próprias, situados num contexto social definido (p. 9.1). O que fica pendente nesta acepção é "qual contexto social" é este, se está relativo à situação cultural, social, política e/ou econômica do aluno excepcional; quanto a ser um *tipo específico de educando*, não posso deixar de compreender e reconhecer coerência na afirmação, apenas questiono a conotação que teve e tem tido tal atributo de "especificidade", visto que os demais alunos (não-excepcionais; não-deficientes) são englobados, de uma maneira geral, como o "grupo", o "tipo" oposto ao dos "excepcionais", além de constituírem-se como o "modelo", o "padrão" desejado ou a ser perseguido (a "normalidade"), configurando, assim, formas de exclusão e discriminação. As *necessidades próprias* citadas como atributo dos "excepcionais subdotados" cumpre um papel semelhante de atribuição de especificidade, como se todos alunos, e eu especularia, todas as pessoas, não tivessem necessidades próprias, derivadas de diferenças ou sociais, ou culturais, ou étnicas, ou religiosas, ou morais, ou políticas, ou familiares, etc., enfim, como se a escola fosse um local onde predominasse completamente e predominantemente a "ordem" e a homogeneidade, e não a diversidade, a pluralidade, a "des-ordem", a alteridade... interessante, creio eu, seria o momento em que as atribuições de especificidade, singularidade e particularidade destinadas aos "diferentes" deixassem de ser "privilégio" apenas destes para tonarem-se comuns a todas e quaisquer alunos nas escolas. Podia ser que, neste dia, a democracia e a "lógica da vida" passasse a constituir verdadeira, e plenamente, nossos bancos escolares: "*Aceitar o outro como o legítimo outro na convivência*" (MATURANA: 1998).

Mais um ponto que chama atenção no Plano: "*Os deficientes em grau leve, compatíveis com a adaptação aos padrões da escola comum (se feitos ajustamentos curriculares e oferecidos recursos complementares)* deveriam ser *integrados nas escolas comuns* do Sistema; por outro lado, deveria-se considerar o fato de que, para um *deficitário em grau leve ou*

moderado, a classe comum ou a classe especial de uma escola comum do Sistema teria de necessariamente estabelecer uma *vinculação muito aproximada e perfeito entrosamento de atividades entre o atendimento ao aluno regular e ao subdotado*". Estas determinações vêm confirmar o que já havia sido posto anteriormente e o que permeia, até agora, quase toda a ocorrência da educação especial: a afirmação explícita de que a instituição "escola" preza seus padrões e pretende que "o aluno adapte-se a ela, e não o contrário", ainda que trate de ajustamentos curriculares e recursos complementares. A não-aceitação das diferenças é algo consolidado e toda flexibilidade que por ventura seja proposta (tal como o ajustamento curricular), na maioria das vezes, teve o intuito de "flexibilizar, para tentar a melhor 'normalização' possível". Ao menos do ponto de vista do tempo histórico decorrido, de onde falamos hoje, a *vinculação* acima desejada e prescrita, meritória em essência, foi realizada, mas a partir dos padrões dos alunos considerados normais e regulares. Um exemplo prático me ocorreu recentemente, na observação do recreio de alunos com deficiências e alunos "normais", numa escola pública estadual; os alunos da classe especial "podiam" e até eram incentivados pelos seus colegas "normais" a compartilharem das brincadeiras e jogos, tudo aparentemente ocorrendo numa estreita *vinculação escolar* entre estes e aqueles. No entanto, bastavam alguns minutos de observação para perceber que tal *estreitamento de relações* só se dava porque os alunos da classe especial "submetiam-se" às regras e padrões das brincadeiras, não propostas por eles e em compartilhamento com os demais, mas o processo inverso. A tentativa era a de "normalização" por parte dos alunos normais e aí tudo parecia muito bem, desde que os "ajustamentos" dos "desajustados" pudessem acontecer. Reafirma-se, portanto, a velha questão de que a escola pública acaba somente atendendo os "menos deficientes", "contribuindo" com a subalternidade.

Finalmente, cabe um destaque relativo a uma forte tendência que já se fazia sentir, ainda antes do início desta pesquisa, de que a educação especial rio-grandense é extremamente de "ênfase e abrangência porto-alegrense". É muito interessante verificar que as proposições para educação especial realizadas no Plano, deveriam abarcar a totalidade do Estado, uma vez que se tratava de um documento deste porte. No entanto, entre os projetos a serem realizados na *educação dos subdotados* estavam a criação dos *Centro Ocupacional para Deficientes Mentais*, *Centro Educação Complementar para Deficientes Visuais* e *Centro de Educação Complementar para Deficientes Auditivos* e da

Linguagem, todos situados em **Porto Alegre**. Para o "resto" do Estado, planejava-se apenas um Curso de Treinamento de Pessoal para a educação especial nos municípios de faixa de fronteira, deixando a desejar, assim, uma atenção eficaz e sistemática à educação especial como um todo.

Em relação aos *alunos superdotados*, algumas últimas inflexões. O Plano aponta a completa falta de sistematização da educação prevista para estes alunos, em pior situação/atraso, ainda, que a dos *excepcionais subdotados*, retratando a característica do tempo histórico em questão, no qual as "diferenças" tanto poderiam chocar quanto ameaçar a ordem estabelecida. Para este "tipo" de aluno se "...requer um tipo de educação que propicie, ao máximo, o atendimento de suas capacidades e possibilidades, considerando nas suas áreas básicas de desenvolvimento". A citação é, enfim, contundente:

É preciso inicialmente identificar o aluno superdotado, nas classes de ensino regular. Esta identificação pode ser feita através de observação e avaliação de comportamentos do aluno que evidenciem habilidades para um rendimento maior que o exigido pela escola, em uma determinada área, ou em mais de uma. Critérios serão estabelecidos para a identificação de superdotado e, de acordo com estes, será realizado um levantamento da clientela a ser atendida. Dentro do ensino regular, programas especiais de atendimento serão elaborados com base nos seguintes recursos: currículos especiais que atendam às habilidades e interesses desses alunos; técnicas de instrução individualizada que lhes possibilitem um desempenho criativo e um ritmo de trabalho individual, sem forçá-los a um nivelamento pela média; meios e materiais adequados a esse tipo de instrução; situações de aprendizagem favoráveis a um trabalho criador [grifos meus] (PLANO ESTADUAL DE IMPLANTAÇÃO: 1972, p. 9.5).

Note-se que a identificação de um aluno superdotado deveria ser realizada por observação e pela avaliação de comportamentos do aluno que evidenciassem habilidades em relação a um rendimento maior que o exigido pela escola; em que basearam-se estes critérios? Qual a concepção tida para habilidades? E mais, se a referência para a superdotação é o padrão de rendimento da escola (de cada escola, ou, pelo menos, de alguns conjuntos de escolas, pertencentes a mais de uma

realidade de sistemas - municipal, estadual, federal, por exemplo), não seria possível que o rótulo de superdotado ficasse relativamente colocado? Há diferenças entre as exigências tidas como padrão entre uma escola de zona rural e outra de zona urbana; há escolas em cidades industriais por excelência e há escolas em que a produção artesanal predomina enquanto modelo econômico; há escolas, há cidades, todas com suas marcantes e infindáveis diferenciações e, portanto, insisto que o "ser superdotado" ou o "ser deficiente" tem haver, primeiramente, com o contexto (pessoal, familiar, relacional, político, econômico e cultural) em que a categorização é realizada. Para os "superdotados" há a clara possibilidade (e inclusive o incentivo) de criação de *programas especiais dentro* do ensino regular, baseados em *currículos especiais* que atendam às habilidades destes alunos, que propiciem um ambiente de trabalho criativo, nos quais se prevê um atendimento individualizado e o respeito a um determinado ritmo de trabalho, sem nivelamentos pela média ou pelo padrão dos demais. Pergunto, para finalizar: por que não a aplicação de tais determinações pedagógicas para todos na escola? Este *todos* não quer apenas representar os *excepcionais subdotados* porque seria uma incoerência teórica; falo, mais uma vez, da plena efetivação do respeito aos direitos e da obrigação ética da convivência com as diferenças, bandeiras com as quais a escola deveria ter-se comprometido, desde sempre.

6.3 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RIO GRANDE DO SUL 1978/1981

O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul de 1978/1981 foi homologado em 20 de junho de 1978 pelo então Secretário da Educação e Cultura, Prof. Plácido Steffen, conforme o disposto na Lei 5.692/71, art. 54. Foi elaborado e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e introduzido pelo Parecer n.º 443/78 do mesmo órgão presidido pela Conselheira Cleci Mayer. O governador do Estado era o Bel. Sinval S. Guazelli (1975/1979).

Este Plano estava definido como um plano dirigido eminentemente à melhoria qualitativa do Sistema de Ensino e, para tanto, reunia informações e orientação para que se elaborassem os planos de aplicação de recursos, os quais deveriam operacionalizar os objetivos e diretrizes nele contidos.

Do ponto de vista do **momento histórico** de sua institucionalização, a ênfase do planejamento educacional estava centrada na *qualidade*,

permeado pelo *dilema quantidade-qualidade*. No Plano de 1967 imprimia-se certo relevo à parte quantitativa, especialmente quanto à expansão das oportunidades de ensino no nível ginasial; no Plano Estadual de Implantação da Reforma de Ensino (1972) definia-se o ajustamento às novas disposições da Lei 5.692/71, de ordem estrutural e curricular. E, nos anos que se seguiram, até o presente Plano, as administrações haviam dado crescente ênfase aos aspectos quantitativos, ora tratando de criar e colocar em funcionamento escolas para atendimento de todas as crianças de 7 a 14 anos que buscassem estudar, ora providenciando para que cada município do Estado possuísse no mínimo uma escola de 2º grau, no reconhecimento de que o Estado deveria atender à demanda social por educação também nesse nível, ora executando um maciço programa de construções escolares, tanto na zona rural como na urbana (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: 1978/1981, Parecer CEE fl. 4).

(...) o dilema *quantidade-qualidade* ressurgiu quando se pensa em programar uma expansão das oportunidades educacionais. A demanda social por educação e os dispositivos legais que estenderam o alcance da escolarização obrigatória formaram fontes de pressão para o aumento de séries nas escolas de 1º grau e a criação de novas escolas. O sistema educacional gaúcho, pela expansão maciça, começou a universalizar-se. Não mais um ensino dirigido a uma elite, mas um ensino dirigido a toda a população. Modificações curriculares começam a tornar-se vitais. Preocupações com a qualidade recomeçam a se acentuar. E, dessa preocupação em geral e de homens públicos, surge a ênfase no presente Plano de Educação, que se entende válida... importante afirmar que um exame mais acurado de problemas de demanda, identificando-se localidades onde ocorre a maior defasagem quantitativa (população escolarizável x população escolarizada), é indispensável para orientação de expansão quantitativa do Sistema de Ensino, que continua se efetivando (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO 1978/1981: Parecer CEE fl. 5).

O termo *qualidade da educação* no Plano de 1978/1981 não está teoricamente conceituado, conforme apreciação realizada pelo Conselho Estadual de Educação (p. 6). O Plano, por sua vez, considera que o entendimento da *qualidade da educação* deve estar relacionado aos aspectos que conjugam os níveis micro e macro do sistema; assim, quando

o Plano de 1978/1981 trata da melhoria qualitativa do Sistema de Ensino está enfocando primordialmente a qualidade da educação ao nível de sala de aula, num nível "micro", portanto. Convém que se diga que, na abordagem da qualidade da educação ao nível da sala de aula, como se faz no presente Plano, estão subentendidas considerações sobre o mercado de trabalho e os valores desejados, sendo esta uma abordagem "macro", a qual dá mais sentido à visão "micro", que é o enfoque primordial do Plano Estadual de Educação 1978/1981. Acredita-se, segundo o Plano, que a qualidade do ensino-aprendizagem dependa dos componentes do Sistema de Ensino e também do sistema social, mais precisamente das relações que se estabelecem entre os diferentes componentes do Sistema de Ensino e das interações deste com o sistema social. A qualidade do ensino, portanto, não estaria ligada somente às condições dos alunos, mas ao conjunto de elementos que se combinam para desenvolver as capacidades de cada um (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: 1978/1981, p. 3).

Os aspectos de elaboração e modelos operacionais do Plano de 1978/1981 abordam o Sistema de Ensino a partir de quatro componentes básicos para a qualidade do ensino: ALUNO, RECURSOS HUMANOS, CURRÍCULO, REDE FÍSICA, organizando-se o Plano principalmente em torno destes eixos, embora sejam enfatizados outros aspectos, tais como os *programas especiais* em desenvolvimento e *aspectos administrativos do planejamento educacional*. Todo o conteúdo foi dividido em quatro seções principais:

1. **Diagnóstico** - como tentativa de delinear um retrato do Sistema de Ensino, considerando-se a já conhecida inconsistência de dados e informações;
2. **Objetivos e Diretrizes Gerais** - expressão das políticas adotadas no Plano e que procuram responder a necessidades evidenciadas no diagnóstico, sobre as quais deveria haver um pronunciamento;
3. **Programação** - indicação de programas e listagem apenas dos projetos especiais a serem desencadeados pelo Plano;
4. **Avaliação** - indicação da abrangência do acompanhamento, controle e avaliação do Plano.

Enfim, para analisar o ensino de 1º e 2º graus no Rio Grande do Sul e tomar as providências que possam garantir sua melhoria, foi selecionado pelo/para o Plano os seguintes componentes do Sistema:

a) aluno - elemento em função do qual todo o Sistema se organiza; b) recursos humanos - professores e pessoal técnico-administrativo, de cujo desempenho depende a elevação dos padrões qualitativos do ensino; c) currículo - conjunto de experiências vividas pelo aluno sob a orientação da escola, cuja coerência e adequação garantem, em parte, a qualidade do ensino; d) rede física - área onde se desenvolve a ação educativa e cujas condições e utilização adequadas se refletem no aumento da eficácia do Sistema (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: 1978/1981, p. 4).

A estratégia de ação proposta pelo Plano centra-se, portanto, em três aspectos: *projetos especiais, atuação concentrada* em áreas geográficas definidas e *avaliação sistemática*.

Os **aspectos quantitativos** continuam a ser perseguidos, em subordinação e em complementação aos qualitativos, como fica muito bem explicitado, e aparecem no momento em que se trata de "escolher" regiões do Estado para servirem como *municípios-amostra*, através dos quais se poderia, teoricamente, apreender os resultados dos programas e projetos implantados, visualizando um resultado global, em todos os seus aspectos, e não apenas na superficialidade de números e indicadores, por exemplo, do número de professores leigos titulados. Se entende, neste Plano, que é preciso mais: ao término do programa de capacitação, reconhecer não só a quantidade de professores capacitados, mas qual a qualidade desta capacitação e a repercussão na prática docente, a avaliação do impacto de forma abrangente e imparcial. Desta forma, se aplicado somente em algumas regiões, esperava-se poder ter esta dimensão desejada do programa implementado. Neste sentido, a expressão quantitativa se fazia essencial no delineamento das políticas a serem implementadas. Assim, estabelece-se uma ênfase na *atuação concentrada*, conforme denomina o Plano, pela qual "os projetos especiais pretendem atender a necessidades específicas de determinadas Delegacias de Educação; por isso, nem todos serão implantados para todo o Estado". A grande diluição ou a grande difusão de projetos por quase todas as Delegacias de Educação (tornando a avaliação quase só um exercício de verificação) não mede as reais condições da implementação deste ou daquele programa em termos de melhoria da qualidade do ensino.

Apesar do endosso positivo em relação à estratégia sugerida e adotada pelo Plano, destacando os projetos especiais, a atuação

concentrada em áreas geográficas e a avaliação sistemática (considerada como apropriada para medir o impacto do proposto em termos de qualidade da educação), a avaliação do Conselho Estadual de Educação é a de que se possam elaborar outros planos para dar conta de aspectos não previstos por este, entre eles, a educação especial.

Conclui, porém, [*o Conselho Estadual de Educação*] que outros planos devam ser elaborados para abranger aspectos não previstos no presente Plano, qual seja a expansão da rede, a educação no meio rural, o ensino supletivo, *o ensino especial*, o atendimento ao pré-escolar, a experimentação no Sistema de Ensino, a municipalização e assistência ao ensino particular, dentro do enfoque de propiciar igualdade de oportunidades e de assegurar liberdade de escolha da educação a dar aos filhos [*grifos meus*](PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: 1978/1981, Parecer CEE fl. 26).

Como se pode verificar, então, a educação especial não se faz presente expressivamente no Plano, e foi bem menos enfatizada neste em relação aos anteriores. Não se trata aqui, também, de realizar um julgamento em relação a esta omissão, intenções ou posição por parte da educação pública estadual, mas apenas chamar a atenção para o fato de que, mais uma vez, a educação especial será considerada como uma área de "menor importância" na educação como um todo (ou, por estar além da competência do próprio Conselho para lidar com mais detalhes sobre ela...) e, salvo esta situação não seja e nunca tenha sido algo pré-determinado ou intencional, ao menos é assim que fica parecendo ser. Reiteradas vezes em nossa história educacional, e na própria gênese desta, a educação especial "serviu" a interesses contraditórios, ora se fazendo importante em algum período histórico (geralmente como forma de manter "padrões" e ordem), ora melhor deixando-a "abafada, esquecida" noutros.

Assim, o pouco relacionado à educação especial neste Plano aparece, inicialmente, no primeiro componente básico para análise do Sistema de Ensino, o ALUNO, no item 1.1.3.3 denominado *Atendimento a portadores de deficiências*.

Alunos deficientes físicos, de comunicação, de audição, portadores de deficiência múltipla e com problemas de comportamento tem recebido atendimento especial em

escolas, classes especiais, bem como através de um Centro de Educação e de um Centro Ocupacional. A coordenação do atendimento a portadores de deficiências é feita pela Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: 1978/1981, p. 16).

Vale situar, aqui, que o próprio segmento de especialistas e defensores da educação especial também se pautava pela "posição paralela" desta modalidade...

Nas *constatações* do Plano aponta-se que, através da rede de escolas mantidas pelo Estado, pelos Municípios e por entidades privadas, o Sistema Estadual de Ensino oferecia "... atendimento a deficientes da comunicação, de visão e a portadores de deficiências múltiplas" (*id., ibid.*). A educação especial também aparece no item *Metas atingidas em função de prioridades detectadas no período de elaboração do diagnóstico* (*op. cit.*, p. 41); entre os anos de 1976 e 1977, alguns projetos foram implantados, quando da realização do diagnóstico para o Plano, como forma de antecipar políticas que se adotariam nas áreas que revelaram maiores necessidades. Entre outras, a meta relacionada à educação especial havia sido atendida, de acordo com o descrito no Plano, que consistia em "comprar vagas e oferecer bolsas de estudo a 224.152 alunos do 1º grau, 89.752 de 2º grau, excedentes de escola pública, e a 1.554 alunos portadores de deficiências". Outro objetivo alcançado foi "reforçar *gratificação* a professores em escolas de difícil acesso, bem como a *professores de portadores de deficiências*" [*grifos meus*].

O *Atendimento a deficientes*, no Plano, estabelece as prioridades e os objetivos para a área:

O atendimento a portadores de deficiências físicas, mentais ou múltiplas visa a proporcionar a educação necessária que permita sua integração na vida ativa da comunidade. Na tentativa de atingir este objetivo, serão empenhados esforços no sentido de:

- a) apoio à ação integrada de diferentes instituições para incrementar e aperfeiçoar este atendimento;
- b) ampliação do atendimento ao deficiente de comunicação ou múltipla;

c) levantamento da clientela portadora de deficiência física, de comunicação, educável, ao deficiente de audição e ao de visão;

d) criação de Classes Especiais (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: 1978/1981, p. 49).

No componente relativo aos RECURSOS HUMANOS, há um forte entendimento de que estes devem ser extremamente valorizados e apoiados em sua atuação, através de vários projetos. No item c) consta a previsão de ampliação de convênios com instituições especializadas no preparo de recursos humanos, em escolas com habilitação de Magistério, ao nível de 2º grau, para que ofereçam *especializações* sob a forma de *estudos adicionais*, sendo uma delas a voltada à educação de "portadores de deficiências" (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: 1978/1981, p. 50). No que tange ao CURRÍCULO, prevê-se a "implantação gradativa de currículos específicos para atender necessidades de diferentes tipos de deficiências" (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: 1978/1981, p. 52, letra d).

Algumas reflexões, então, sobre o disposto para a educação especial neste Plano. Em primeiro lugar, há uma nítida mudança de terminologias para designar as pessoas com necessidades educacionais especiais. O termo *portadores de deficiências* tem sua origem ainda no fim da década de 70, julgo, em contraposição à *excepcionais e excepcionais subdotados*. O alunado é, então, composto por *deficientes físicos* (sendo esta a primeira vez que esta deficiência é, de fato, enfatizada), *deficientes de comunicação*, *deficientes de audição*, *portadores de deficiência múltipla* e alunos com *problemas de comportamento*, atendidos de forma especial em escolas, classes especiais e através de um Centro de Educação e um Centro Ocupacional, ambos não especificados ao longo do Plano (nome, local, etc.). Note-se, portanto, um enfoque para o aluno surdo (através da terminologia "deficientes da comunicação" e "deficientes da audição", que foi por muitas vezes configurado como "deficientes da audiocomunicação"), numa ambivalência incrível de citações; ora aparece no alunado, ora não. E o aparecimento da categoria de "portadores de deficiência múltipla", designação terminológica que temos presente até hoje. De uma forma ou de outra, apesar da mudança dos nomes, a clareza de diagnóstico ("quem é quem ou o quê?") e o encaminhamento continuam obscuros na proposta do Plano, até porque, como já foi dito, esta não era uma área especificamente enfocada. Chama atenção o fato de não constar nesta

categorização de tipos de alunos os portadores de *deficiência mental*, justamente o grupo ao qual o rótulo de necessitados de educação especial primeiramente é "atrelado", o que penso ter sido apenas um "esquecimento" (?) na construção do texto. Adiante, nas citações, o Plano falará de "educável", que sugiro estivesse se referindo ao deficiente mental menos comprometido ou "leve". Ou, poderíamos supor que os *alunos com problemas de comportamento* representariam estes últimos? Enfim, não fica devidamente preciso no texto esta discussão, da qual quero selecionar o "momento histórico" em que os "fracassados escolares" (segundo as normas, padrões e avaliações das escolas da época), geralmente relegados a esta condição em função de suas "inadequações escolares", também passam a compor a lista de alunos das classes especiais. Neste momento vemos a identificação da educação especial com os hoje conhecidos "problemas de aprendizagem", evidenciados quando da expansão da rede pública ocorrida na década anterior. Volto, mais uma vez, a apontar que o crescimento da demanda de alunos nas escolas públicas, a partir dos anos 60, vai proporcionar uma afluência à escola de alunos oriundos de estratos sociais diferenciados, levando para a instituição escolar toda uma gama composta de valores, jeitos-de-ser, crenças, hábitos, atitudes, situação econômico-cultural nem sempre convergentes com as características que outrora supunham caracterizar o que seria conhecido em nossa história pedagógica como o "aluno-padrão" (oriundos apenas de uma elite privilegiada em termos econômicos, políticos e culturais, que deveriam ser educados para conduzirem as mesmas posições na sociedade). A escola abriu-se formalmente mas, visto as dificuldades contemporâneas vivenciadas na/pela educação, não flexibilizou-se o suficiente para acolher todos os alunos.

Outro ponto que destaco é a citação da *Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional*⁵² como o órgão coordenador do atendimento aos portadores de deficiência no Estado e, também, a questão polêmica levantada em relação ao termo "portador", que talvez não tenha tido a mesma conotação que veio a ter ao ser evidenciado, mais adiante, na Política Nacional de Educação Especial, no ano de 1994.

A compra de vagas e concessão de bolsas de estudo⁵³ para os alunos de 1º e 2º graus, excedentes da escola pública, realizada no Plano

⁵² Comento sobre o papel deste órgão no Capítulo 5 (item 5.3) e sobre a questão do termo "portador" na Parte III, Capítulo 1.

⁵³ Na década de 70, o argumento-chave para a manutenção não só da "liberdade de ensino", mas da destinação de recursos públicos para escolas particulares é reforçado

como uma das diretrizes já trabalhada nos anos de 1976 e 1977, é relativa à falta de vagas para os todos os alunos na escola pública; no entanto, a *compra de vagas e concessão de bolsas* para os alunos portadores de deficiência é um assunto que sempre deixa "brechas" de interpretação: seria por que as escolas públicas ainda não tinham estruturadas suas classes de educação especial? Esta é, de fato, uma ocorrência histórica, mas, após a implantação das referidas (conforme o Plano, uma das metas a serem realizadas)⁵⁴, as compras de vagas para estes alunos continuaram e, possivelmente, continuam a ocorrer, ainda que sob outros dispositivos. Seria, agora, a insuficiência de vagas nas tais classes especiais ou por que a escola pública continua seu ritmo de descompromisso com a educação especial, atribuindo a mesma à responsabilidade das iniciativas particulares, tentando desesperadamente ocultar seu visível fracasso de não saber como "lidar" com estes alunos? Há, ainda, que se perguntar pela influência tecnicista ainda moldando os anos 70, mesmo que sutilmente perpetrada, pela qual se enfatiza a importância da implementação de técnicas e serviços especializados no adequado atendimento ao portador de deficiência, como forma de propiciar sua "...integração na vida ativa da comunidade" (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: 1978/1981, p. 49). Que *integração ativa* é esta? Pois, se esta integração ativa ainda estivesse voltada à questão da *utilidade*, do ser individual como força motriz da sociedade (pensamento liberal), capaz de contribuir economicamente com a sociedade através do desenvolvimento de suas "*capacidades individuais naturais*", então, é compreensível que não valesse a pena o *investimento* educacional para os "deficientes"...

Como último destaque deste Plano de Educação de 1978/1981, gostaria de inferir sobre a *gratificação para os professores de*

pelo argumento em torno da relação custo/benefício. Por ele, o custo do aluno em escolas particulares (porque melhor administradas) seria inferior ao custo das escolas públicas. Logo, recursos devem ser repassados a quem, com menor custo, produz mais (NOGUEIRA: 1985 *apud* Cury: 1992, p. 35). A compra de vagas e concessão de bolsas de estudo, geralmente efetuadas com aqueles recursos destinados à assistência do educando, na maioria dos casos, advindos do salário-educação. Este, por sua vez, foi instituído em 1964 pela Lei nº 4.440, estabeleceu que as empresas repassassem ao Estado recursos na ordem de 2,5% dos salários pagos, para serem investidos em escolas públicas, oportunizando ensino gratuito à classe trabalhadora. Em pesquisa realizada no estado do RS, constata-se que, nas décadas de setenta e oitenta, esses recursos foram aplicados em projetos que visavam a "melhoria do ensino fundamental" pela assistência a alunos "carentes" (SANTIAGO: 1999, p. 11).

⁵⁴ *Criação de classes especiais* (Plano Estadual de Educação: 1978/1981, p. 49, letra d).

portadores de deficiências. A referida gratificação efetivou-se em forma de Lei, ficando estabelecida na de n.º 6.672, Capítulo III - Das Gratificações, artigo 70, item I, letra d, datada de 22/04/1974. Tal remuneração gratificada foi complementada pela Lei n.º 7.094, de 15/10/1977⁵⁵, a qual fixou o valor da gratificação prevista na referida lei 6.692. Em 17/12/1979, finalmente, a alínea da lei n.º 6.692 é regulamentada pelo Decreto n.º 29.387⁵⁶.

CARVALHO (1994), em relação às gratificações expressa o seguinte:

(...) a gratificação adicional que, em 17 Estados brasileiros é oferecida aos professores que trabalham com portadores de necessidades especiais (...) não será um chamariz que em nada garante a dedicação do educador? Tais gratificações podem até reforçar estigma desses alunos, parecendo que trabalhar com eles representa enorme sacrifício que precisa ser materialmente compensado! Na verdade, os proventos de qualquer professor devem ser condignos, ficando as gratificações como estímulos à melhoria da capacitação e pelo tempo de serviço (p. 8-9).

6.4 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL 1982/1985

O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul de 1982/1985 foi elaborado pelo Conselho Estadual de Educação, aprovado em 03 de dezembro de 1982 e instituído pelo Parecer CEE n.º 1.100/82, sob a presidência da Prof.^a Golástica Angélica Comparsi. O governador do Estado era o Bel. José Augusto Amaral de Souza (1979/1983) e o Secretário da Educação e Cultura, Sr. Carlos Wilson Schröder.

O Plano 1982/1985 compõe-se de *Apresentação, Pontos de Referência, Elementos de Diagnóstico e Programação*.

Na *Apresentação*, salienta-se que o Plano em causa contém "inovações em relação aos anteriores planos de Educação no Estado" (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: 1982/1985, p. 13), explicadas/justificadas pela superação do aspecto eminentemente

⁵⁵ ANEXO C.

⁵⁶ ANEXO D.

economicista de planejamento educacional e da importância dada aos aspectos quantitativos, nos planos anteriores, propiciando idéias muito ligadas à mão-de-obra e desenvolvimento econômico em detrimento das relativas à realização humana, pessoal e social.

Nos *Pontos de Referência*, apresentam-se alguns "(...) posicionamentos que estabelecem, clareiam e escalonam valores e fins que deverão presidir a ação educativa no Estado" (*op. cit.*, p. 17); assim, a **educação** neste Plano está entendida como "(...) um processo de busca de identidade que consiste no esforço da pessoa para tornar-se mais humana, esforço esse realizado dentro de um grupo, que, nessa ação, também se humaniza" (*id.*, *ibid.*) e, ainda, como "(...) o oferecimento de melhores condições para que as pessoas e os grupos realizem mais facilmente a busca de sua identidade" (*op. cit.*, p. 18). A educação que se pretendia, então, segundo o Plano, é aquela que, enquanto desenvolvimento humano, pessoal e grupal se fizesse a partir de fins e valores, fundamentados na teoria e aceitos por aquele grupo social que faz (ou para o qual é feita) uma proposta educacional. Parte de *princípios norteadores*, dos quais destacam-se o **planejamento** como um processo de organizar a ação, esclarecendo os fins, compreendendo a realidade e definindo os meios; a **participação** como meio e necessidade para aumentar a eficácia da ação; o **conhecimento da realidade** como mola propulsora de participação, criatividade e senso crítico; a **integração escola-comunidade** como fonte de ampliação do trabalho educativo e, sobretudo, de possibilidade de uma saudável revisão para estas duas esferas e; a **crença na pessoa humana**.

O Plano pretendia que as *proposições curriculares* pudessem convergir no sentido do que a sociedade desejava obter com o esforço educacional e objetivava adequar-se ao prescrito pelo artigo 3º da Resolução CFE 8/71, a qual enfatiza sobremaneira os aspectos que não fossem os da retenção, pela memória, de fatos e situações desconectados. Em relação ao *conteúdo*, o Plano alertava para que os mesmos não fossem entendidos apenas como determinados fatos e fórmulas que devem ser conhecidos pelos alunos, mas também como os conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias. As *metodologias* estavam afirmadas com maior importância em relação aos conteúdos selecionados, especialmente aquelas baseadas na participação, na descoberta e na pesquisa. E, finalmente, em relação à *avaliação*, o Plano procurava enfatizar que esta não deveria ser transformada no problema principal da aprendizagem, mas que a mesma mantivesse seu papel de

(importante) auxiliar, como meio apropriado para criar condições para que as pessoas crescessem dentro dos valores, fins e objetivos educacionais propostos. Desta forma, então, os *profissionais da educação* aptos a esta perspectiva do Plano seriam aqueles que deveriam estar cada vez mais motivados e sempre mais capacitados dentro das idéias que compunham o ideal humano e o ideal pedagógico da Educação no estado, naquele momento.

Na parte dedicada aos *Elementos de Diagnóstico*, afirmava-se a impossibilidade de realizar um diagnóstico completo sobre os temas acentuados nos *Pontos de Referência*; a justificativa para o Plano não ter apresentado um diagnóstico detalhado se devia ao fato de ter sido esta a primeira vez que "(...) se inclui explicitamente num plano de educação do Estado um posicionamento social e um posicionamento pedagógico bem amplos, numa linha expressamente ligada a uma educação para determinados fins, valores e objetivos, (e, por isto) os dados existentes não permitem o diagnóstico correspondente, já que eles cumprem uma função ligada ao aspecto quantitativo da educação do Estado" (*op. cit.*, p. 33).

O item *Programação* é composto de Programação Básica, Programação Complementar e Programação Adicional; a primeira, teria por objetivo permitir a efetividade do processo de planejamento educacional nos moldes previstos pelos Pontos de Referência. A Complementar (1984 e 1985) resultaria da execução da Programação Básica e a Adicional se somaria à Programação Básica, retomando as ações previstas no Plano Estadual de Educação 1978/1981, com vistas a assegurar-lhe a continuidade necessária, respeitando os tópicos PRÉ-ESCOLAR, ENSINO DE 1º GRAU e ENSINO DE 2º GRAU.

De fato, o Plano Estadual de Educação 1982/1985 apresenta inovações em relação aos que o precederam: enquanto o de 1967 deu ênfase à oferta de vagas ao maior número possível de alunos, e o relativo ao período 1978/1981 preponderantemente referiu-se à qualidade do ensino, entendida esta sobretudo como excelência do processo ensino-aprendizagem que ocorre nas escolas, o Plano ora em exame expressa nítida preocupação com o processo de planejamento e conseqüente aperfeiçoamento da educação escolar (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: 1981/1985, p. 8) (Parecer CEE n.º 1.100/82 - p. 6). No Plano ainda se faz referência que possíveis modificações seriam introduzidas no Sistema de Ensino, com a Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982.

No Plano de Educação 1982/1985 a educação especial vai se fazer presente no corpo do texto no item 4 - *Detalhamento da Programação Adicional*, no sub-item 4.2 - *Ensino de 1º grau*; o objetivo geral deste nível de ensino assim prescreve: "Proporcionar oportunidade de ensino de 1º grau - em estabelecimentos de ensino das redes oficiais e privada a crianças e jovens na faixa de obrigatoriedade escolar e a clientela do ensino supletivo, bem como apoiar a educação especial [grifo meu] (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: 1981/1985, p. 49). Nas ações previstas, a educação especial aparece na letra f, a qual preconiza "Ajustar ações entre a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS) e os diversos órgãos da Secretaria da Educação a fim de agilizar e incrementar a oferta de educação a portadores de deficiências" (*id. ibid.*). Consta no detalhamento (*op. cit.*, p. 53) que a educação especial estava sendo desenvolvida em classes autorizadas a funcionar em escolas regulares da rede pública e privada e em escolas mantidas pelo Estado e pelos municípios e, em maior número, por instituições específicas, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

De acordo com os objetivos e idéias do Plano, haveria a necessidade de ampliar tanto o número de escolas para educação especial como de classes para esse tipo de educação. Existiria, também, o problema do diagnóstico dos casos de excepcionalidade e o encaminhamento correto da clientela à classe ou instituição de educação especial; comentava sobre a necessidade de intensificar a orientação e a supervisão a essas classes e instituições, como forma de agilização, incrementação e melhoria da oferta de educação especial no Sistema Estadual de Ensino. De acordo com o Plano, a ação conjugada e ajustada dos órgãos da Secretaria da Educação e da Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS) e com outros órgãos oficiais e entidades particulares, possibilitaria a superação de deficiências verificadas nesta área e propiciaria um melhor e mais amplo atendimento à clientela específica.

Na continuação do Plano, ainda nos Objetivos relativos ao ensino de 1º grau, há um outro momento no qual podemos localizar a educação especial, ou, as ações que acabam envolvendo esta área. No objetivo 4.2.2 (*op. cit.*, p. 53-4) "Dotar o sistema de ensino de recursos materiais e humanos indispensáveis para suprir as necessidades de bem-estar social e de saúde, apresentadas por alunos do ensino de 1º grau, na faixa de

obrigatoriedade escolar", três das ações previstas são: "a) Ampliar o atendimento médico a alunos de 1º grau, em especial àqueles que apresentam deficiências de rendimento escolar"; "b) Estender o censo visual e auditivo aos municípios da grande Porto Alegre, mediante aquisição de viaturas e equipamentos"; e "h) Efetuar a avaliação do nível de desenvolvimento dos alunos de primeiras séries do ensino de 1º grau e, nos casos em que, inquestionavelmente, for detectada necessidade de atendimento especial, proceder ao correto encaminhamento a classes ou instituições especiais".

A ampliação do atendimento médico a alunos de 1º grau (letra a) estava disposta na legislação em vigor (Lei Estadual 5.751/69, artigo 97 e Decreto Federal 69.450/71, artigo 12), nas quais constavam a obrigatoriedade do exame clínico de todos os alunos no início do ano letivo, bem como de determinação de aptidão para a prática de Educação Física, prescrições prejudicadas na escola pública em função da insuficiência de recursos humanos e financeiros disponíveis. Nestes exames, portanto, muitas vezes era possível detectar a presença em alguns alunos de deficiências visuais, auditivas ou de psicomotricidade, alunado que era dirigido para um atendimento especial (seriam os professores incapazes de realizar tal atividade?!...).

A extensão do censo visual e auditivo aos municípios da grande Porto Alegre (letra b) era prevista no Plano como forma de prevenir dificuldades de aprendizagem, decorrentes das deficiências visual e auditiva. Em Porto Alegre, tal censo era realizado pelo Centro Especializado de Assistência ao Educando (CEAE), em algumas escolas. Os alunos de outras localidades teriam de se deslocar até a capital para a realização dos referidos testes.

A ação de avaliação do nível de desenvolvimento dos alunos de primeiras séries de 1º grau para detectar-se as necessidades de atendimento especial e conseqüente encaminhamento (letra h) fazia menção aos desvios de padrões de alunos em relação aos demais alunos da classe; para estes alunos desviantes, fazia-se necessário um encaminhamento a setor especializado para uma avaliação, a fim de que, em primeiro lugar, fosse feito um diagnóstico em relação ao desvio que apresentavam para, após, serem encaminhados a classes ou instituições especiais para o atendimento de que necessitavam. A Resolução CEE n.º

130, de 25 de novembro de 1977⁵⁷, que fixava normas para o tratamento especial a que se referia o artigo 9º da Lei 5.692/71, e para a criação, autorização e reconhecimento de instituições e autorização de classes para educação especial, caracterizava a clientela para esse tratamento e determinava que para promovê-lo seriam utilizados currículos e métodos adequados às diversas categorias de excepcionalidade, com assistência psicopedagógica e, quando necessário, terapêutica e social.

No momento em que procedo à tentativa de análise deste Plano de Educação 1982/1985, gostaria de chamar novamente a atenção para aquilo que caracterizei inicialmente como "situação endêmica" em educação especial. Agora, não somente reitero esta afirmação inicial, mas acrescento a mesma a *condição redundante* desta área da educação, que funciona como complemento da primeira característica, condição, esta que se vai estruturando Plano após Plano. As justificativas que me levam a apostar em tais condições em educação especial podem ser verificadas, com base no exposto neste Plano, em primeiro lugar, na reiterada atribuição do atendimento majoritário em educação especial no estado do Rio Grande do Sul à esfera particular/privada, em especial, as APAEs, referendando o descompasso por parte das políticas públicas estaduais para com esta modalidade de ensino (p. 53); a educação especial estava, na época, com a maior parte de seu atendimento concentrado nesta esfera. Igualmente, volta-se a discutir e a inferir sobre o problema do *número de classes e escolas especiais* para atendimento da demanda de alunos deficientes, considerado ainda insuficiente (volto a questionar: seriam, de fato, poucas classes e escolas designadas para os deficientes, ou, a imprecisão do diagnóstico, aliada a uma concepção de comportamento e inteligência postos como padrões *não-questionáveis*, entro de uma *visão terapêutico-reeducadora*⁵⁸, que levariam a uma sempre crescente demanda de alunos excepcionais para atendimento especial?...), assim como a problemática envolvendo as dificuldades em relação ao *diagnóstico de excepcionalidade* e o conseqüente *encaminhamento do alunado*; em se tratando do tema diagnóstico, considero que o fato de se insistir no mesmo desvela a concepção de *desvio* sempre presente nos padrões escolares de então e, de outro lado, a insistência pedagógica na abordagem clínico-terapêutica, o que viria a ratificar a utilidade do mesmo. Por outro lado, e pelas premissas básicas

⁵⁷ ANEXO E.

⁵⁸ Maiores especulações a cerca desta posição em educação especial realizo nas Conclusões das análises dos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul, a seguir, nesta Dissertação.

gerais deste Plano, percebo um relativo avanço/progresso em se tratar do diagnóstico como uma estratégia que deveria começar a ser problematizada com maior ênfase, talvez apostando que o mesmo pudesse ter estado, até então, numa situação passivamente acrítica e resguardada de quaisquer contestações, questionando a verdadeira utilidade e implicabilidade em termos pedagógicos, os parâmetros de concepção e de execução e, por último, a confiabilidade e objetividade do resultado.

Outro ponto novamente retomado remonta à precariedade e conseqüente necessidade de implantação de *supervisão e orientação* educacionais nas classes, escolas especiais e escolas comuns onde se situam as classes especiais, enfim, a problemática em relação à orientação geral da área; acredito que tal situação constatada funciona como uma espécie de reflexo da precária conceituação, entendimento, objetivos, validade do atendimento especializado, atuação pedagógica, definição de "quem são os deficientes?" (sob que perspectiva pedagógica) nas quais esta modalidade de ensino se pautava, entre outras indefinições, potencialmente perniciosas a qualquer projeto pedagógico-escolar, em qualquer nível ou modalidade de ensino. As "deficiências de rendimento escolar", embora com uma outra nomenclatura, reaparecem neste Plano, retomando as discutíveis noções de "parâmetro-padrão" para o desempenho escolar dos alunos; ao que me parece, é realizada uma ligação polêmica quando se trata de diagnosticar tais dificuldades que levam a uma deficiência de rendimento escolar ao correlacionar, por exemplo, desnutrição, necessidades de tratamento clínico (áreas digestiva, respiratória, circulatória), dentes em mau estado, etc., com o "diagnóstico" de *deficiências visuais, auditivas ou de psicomotricidade*. Esta prescrição assertativa na educação especial, e especificamente na sua população, pode acarretar numa conotação desvirtuada, quando entrecruzada com as noções de *saúde e/ou, ao contrário, doença*; uma deficiência, em si, não é o fator pré-disponente determinante para que uma pessoa com necessidades (educacionais) especiais seja considerado um "doente". Esta foi e tem sido uma luta constante e árdua dos envolvidos com esta educação e com estas pessoas, não no sentido de "apagar", "mascarar" a existência de um déficit real, mas de dar a este apenas a exata dimensão que tem, ao considerar-se o indivíduo como um todo. Além disso, esta perigosa aproximação entre as deficiências e as questões de saúde/doença reforça, na sociedade como um todo, a idéia de que, em sendo uma "doença", as pessoas poderiam, através de uma intervenção clínico-terapêutica, "curar-se de suas deficiências"; com esta obstinação muito presente em educação especial, dispendem-se preciosos

esforços que poderiam ser canalizados para a construção de uma idéia alternativa à deficiência, menos maniqueísta e liberta das oposições binárias tradicionais no discurso dominante em educação especial, desconstruindo "(...) a suposta ordem natural dos significados que os localizam em certos discursos e práticas de poder"⁵⁹.

Incluída entre outras ações, está prevista no Plano *a extensão do "censo visual e auditivo" aos municípios da grande Porto Alegre*, "(...) como forma de prevenir dificuldades de aprendizagem, decorrentes das deficiências visual e auditiva" (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: 1982/1985, p. 53). Ora, a pretensão esboçada é emblemática sobre o que já havia registrado anteriormente em relação ao fato de que *a história da educação especial em nosso Estado é ainda uma história eminentemente porto-alegrense*, em termos de repercussão e de implantação de políticas públicas. Em primeiro lugar, a frase aponta que tal censo já era realizado na Capital, visto que prevê sua extensão aos demais municípios da região; em segundo lugar, tal extensão ainda não ultrapassaria as "fronteiras" desta pequena contingência de municípios, abarcando, portanto, uma parcela muito ínfima da população de nosso estado. Ainda que se respeite a proposta construída no Plano e a intenção em estabelecer uma parceria entre as ações da Secretaria com as Delegacias e Coordenadorias Regionais de Educação, o Plano peca (assim como os demais já analisados até o momento) pela superficialidade com que toca nos assuntos relativos à educação especial. Passado alguns anos, mais de uma década, temos como arriscar tais conclusões pois, do ponto de vista da efetivação das ações que qualificariam e promoveriam esta área, pouco se tem a comemorar.

No que tange à questão do atendimento em educação especial, a finalidade de existência da área se justifica para aqueles casos de alunos que, após terem passado por uma avaliação e que "(...) inquestionavelmente, for detectada necessidade de atendimento especial,

⁵⁹ As lógicas binárias em educação especial são, por exemplo, normalidade/patologia, ouvinte/surdo, educação/reeducação, saúde/enfermidade, inteligência/deficiência, grupos hegemônicos/grupos de excluídos, identidade/deficiência, maioria/minoria, eficiência/deficiência, inclusão/exclusão, oralidade/gestualidade, etc. (SKLIAR: 1997). Elas representam, junto com outras questões conservadas pela educação especial, um olhar iluminista sobre a identidade dos sujeitos que a compõem, validadas pelas oposições perfeito/imperfeito, normalidade/anormalidade, racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Desta forma, estes sujeitos são homogeneizados e naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem (SKLIAR; SOUZA: 2000, p. 269).

[*deve-se*] proceder ao correto encaminhamento a classes ou instituições especiais" (*op. cit.*, p. 54). A expressão *inquestionavelmente* cumpre aqui, a meu ver, um papel importante e sinaliza uma certa prudência em relação ao diagnóstico das deficiências e necessidade de encaminhamento, barrando as avaliações apressadas, tecnicamente mal elaboradas e implementadas; esta orientação acompanha o que já previa a Resolução n.º 130, do Conselho Estadual de Educação, datada de 25 de novembro de 1977 (a qual fixava 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 educação especial). A Resolução determina, em seu Art. 1º, Parágrafo único, que "O aluno somente poderá ser considerado deficiente ou superdotado, após diagnóstico realizado por equipe interdisciplinar especializada". Assim, o Plano alerta sobre a finalidade do atendimento educacional especial através de criteriosas avaliações diagnósticas. De outro lado, porém, assim como as providências anteriores, o Plano de Educação 1982/1985 referenda a idéia do atendimento educacional paralelo para as pessoas com necessidades educacionais especiais no estado, aliás, acompanhando a própria orientação que se fazia em nível de país, através da LDB 5.692/71; a propósito, em termos oficiais, esta ainda é a orientação em termos de educação especial no país, conforme dispõe a *Política Nacional de Educação Especial*, de 1994: a integração referida nos termos desta orientação nacional é de caráter parcial, uma vez que outras modalidades de atendimento são sugeridas. Apesar de constar o termo *preferencialmente* relativo ao atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, abre-se a possibilidade de alternativas de atendimentos em instituições especializadas públicas e privadas⁶⁰.

Por último, gostaria de destacar outra ação que, salvo melhor juízo, continua sendo perseguida em termos de educação especial no Rio Grande do Sul, qual seja, um necessário ajuste entre as ações da FAERS (atual FADERS) e a Secretaria de Educação e Cultura (atual Secretaria da Educação, apenas). Pensavam os Conselheiros que, com a finalidade de

⁶⁰ Conforme o Documento *Educação Especial no Brasil* (1994), a escolha da melhor alternativa de atendimento depende das seguintes variáveis: grau de deficiência e as potencialidades de cada aluno; idade cronológica; histórico do seu desenvolvimento escolar; disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade; condições sócio-econômicas e culturais da região; estágio de desenvolvimento dos serviços de educação especial já implantados nas unidades federadas (p. 28).

resolver ou atenuar algumas das mazelas da educação especial, era necessária uma "ação conjugada e ajustada dos órgãos da Secretaria da Educação e da Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional, possibilitando a superação de deficiências verificadas na área. Outro ponto salientado era o de que, efetivada tal parceria, um melhor e mais amplo atendimento à "clientela específica" ocorreria (subentendo, embora não estivesse claro no Plano, que esta ação conjugada facilitaria o trabalho em todo o Estado).

As noções de educação defendidas e veiculadas pelo Plano de Educação 1982/1985, como "(...) um processo de busca de identidade pessoal e do grupo" (*op. cit.*, p. 17) e "(...) o oferecimento de melhores condições para que as pessoas e os grupos realizem mais facilmente a busca de sua identidade" (*id.*, p. 18), deixa por fim, no mínimo, uma interrogação: que identidade estará formando o aluno considerado pelos testes "científicos" como um "desviante"? Qual será a identificação construída pelo grupo de alunos que, após incontestáveis testes e avaliações, são considerados "portadores de deficiências" e que, portanto, precisam ser confinados num lugar em que uma nobre professora os "ajudará" a "serem o que deveriam ser"? Que tipo de identidade construirão as pessoas consideradas talentosas (superdotadas) mas, que mesmo assim, não atendem a uma "média-padrão" e, portanto, perturbam e ameaçam a "harmonia" da sala de aula? Que identidades, enfim, a escola auxiliará a constituir baseada na negação das diferenças e na reclusão da alteridade? Vale um último lembrete: geralmente, esses conceitos funcionam tal qual amálgama que, uma vez construídos pela criança, na mais tenra idade escolar, acabam, se não determinando, no mínimo dificultando em muito a aceitação social destas pessoas, seja na escola, na vizinhança, no seio da própria família, não porque sejam irreversíveis, mas porque, e aí está a chave da questão, a meu ver, estas pessoas "diferentes" passam a constituir uma auto-imagem negativa de si mesmas (se se diz a uma criança que ela é bonita, provavelmente ela aceitará este adjetivo-qualidade porque ele parte de um adulto, e terá a partir daí hábitos e atitudes consonantes com o que significa ser bela, ou inteligente, ou tímida, ou "atrasada", etc.). E, quando não é possível aceitar-se a si mesmo, é quase impossível pensar que os outros nos aceitem também. Entramos, portanto, já não somente no campo da subjetividade humana, mas no do respeito e da ética. A este propósito, compartilho das envolventes contribuições de MATURANA (1999), quando nos diz que o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se

transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência, ocorrendo, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. A educação como "sistema educacional" configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar. Inevitavelmente, como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos; e educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver (p. 29-30).

(...) devemos reconhecer que não somos de nenhum modo transcendente, mas somos num devir, num contínuo ser variável ou estável, mas que não é absoluto nem necessariamente para sempre (...) Repito: sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social (...) Além disso, uma criança que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser (*op. cit.*, p. 30-1) (...) Como posso aceitar-me e respeitar-me se o que sei, quer dizer, se meu fazer não é adequado ao meu viver e, portanto, não é um saber no viver cotidiano, mas sim no viver ficcional de um mundo distante? (...) Como posso aceitar-me e respeitar-me se estou aprisionado no meu fazer (saber), porque não aprendi um fazer (pensar) que me permitisse aprender quaisquer outros afazeres ao mudar meu mundo, se muda meu viver cotidiano? (...) Como posso aceitar-me e respeitar-me se não aprendi a respeitar meus erros e tratá-los como oportunidades legítimas de mudança, porque fui castigado por equivocar-me? (...) Como posso aceitar-me e respeitar-me se o valor do que faço se mede pela referência ao outro na contínua competição que me nega e nega o outro, e não pela seriedade e responsabilidade com que realizo o que faço? (...) (*id.*, p. 31-2).

6.5 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL 1987/1990

O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul de 1987/1990 foi elaborado pela Comissão designada pela Portaria SEC n.º 3, de 6 de janeiro de 1986, que se baseou em dados e informações sobre a realidade educacional do Estado, colhidos pela Comissão de Acompanhamento da Execução do Plano Estadual de Educação 1982/1985 e pela Equipe Interdisciplinar constituída para esse fim. Foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, em 09 de janeiro de 1987, pelo Parecer CEE n.º 79/87, presidido pelo Conselheiro Roberto Guilherme Seide. O governador do Estado era o Dr. Jair Soares (1983/1987) e o Secretário da Educação e Cultura, o Prof. Plácido Steffen.

Nos mesmos moldes do Plano anterior, este de 1987/1990 compõe-se de *Introdução Geral, Pontos de Referência, Elementos de Diagnóstico, Programação e Anexos*.

Na *Introdução Geral*, salienta-se que o Plano Estadual de Educação 1987/1990, não obstante a outros em andamento, pretendia estabelecer medidas que encaminhassem a hierarquização desses vários planos em andamento, no manejo correto das categorias de abrangência e de temporalidade de cada um deles de modo que viessem a assumir, propriamente, o papel de plano global de médio prazo, sendo portanto, completado por planos setoriais e por planos de curto prazo (PEE: 1987/1990, p. 5). Desta forma, o Plano previa que existissem no Sistema Estadual de Ensino, além do plano do sistema como um todo (o plano global), planos das partes (os planos setoriais) que tratariam dos diversos componentes da administração do sistema. Decorrentes do plano global de médio prazo, deveriam haver planos de curto prazo que, elaborados anualmente, especificariam a respectiva programação. Enfatizava-se que todos os planos setoriais deveriam inspirar-se nas idéias contidas nos Pontos de Referência, no Diagnóstico e na Programação do PEE 1987/1990. A qualidade/característica de "Plano participativo" estava limitada dentro de dimensões desejadas por seus mentores.

Os *Pontos de Referência* do PEE 1987/1990 apresentam posicionamentos que estabeleciam, clareavam e escalonavam os valores e fins que deveriam presidir a ação educativa no Estado, exatamente conforme já havia sido previsto no PEE 1982/1985, com pequenas alterações. "Isso acontece em virtude da aceitação geral que obtiveram em todo o Estado, mercê de sua clareza, precisão e significação para o

momento atual" (PEE: 1987/1990, p. 7). Abrangia, portanto, as questões do planejamento, da participação, do conhecimento teórico, do conhecimento da realidade, da crença na pessoa humana, da integração escola-comunidade, das proposições curriculares e do profissional da educação. Esses *Pontos de Referência* objetivavam nortear "a ação de todos quantos militam na educação dentro do sistema de ensino. Constituem um marco elevado e posto diante dos olhos de todos a fim de ser critério de ação, tanto no aspeto quantitativo, como, especialmente, no qualitativo". Conforme declarou o Conselho Estadual de Educação (Parecer CEE n.º 79/87: 1987, p. 3), merece destaque a matéria acrescida ao Plano Estadual de Educação 1982/1985, relativa à formação e ao aperfeiçoamento constante do profissional da educação, que "(...) há de resultar se não de um diagnóstico, pelo menos de um levantamento cuidadoso das necessidades e da seleção de prioridades dentro do processo de planejamento científico e participativo. E as ações, a partir daí desencadeadas, precisam ter seguimento e a significação necessária para, pelo menos, garantirem a satisfação das necessidades mínimas do Sistema Estadual de Ensino com as especificidades por ele definidas".

Nos *Elementos de Diagnóstico* o Plano fazia um julgamento da prática educacional do Estado à luz das exigências dos *Pontos de Referência*; embora não alcançassem a globalidade e a profundidade necessárias, os *Elementos* já permitiriam configurar com clareza um conjunto de necessidades no fazer educacional do sistema. O Plano 1987/1990 alertava para o fato de que a *Programação Básica* do Plano anterior (1982/1985) não havia sido implantada na sua totalidade, o que levava a este Plano atual a dar um passo importante nesse aspecto, definindo os tais *Elementos de Diagnóstico* a partir dos *Pontos de Referência*, realizando um julgamento da realidade, fundamentado em levantamentos efetuados com atenção ao essencial.

Quanto à *Programação*, destacava-se que as propostas contidas no PEE 1987/1990, enquanto plano global da educação do Estado, eram válidas para o Sistema Estadual de Ensino como um todo e não diretamente para as partes, pois cada uma deveria elaborar o seu próprio plano a partir das idéias deste geral. A *Programação* deste Plano estava organizada em duas dimensões - a primeira, a das ações concretas a realizar, chamada de "objetivos" e, a segunda, a das orientações para toda a ação, chamada de "políticas", complementadas por modos concretos de vivenciá-las, chamadas de "estratégias". Nesta estrutura, a *Programação* visava atender a duas perguntas essenciais na linha do

fazer: *O quê? Como?*. Ressalte-se que os *objetivos* e as *políticas*, inclusive as *estratégias*, respondiam às necessidades estabelecidas pelo diagnóstico, não a todas, como o próprio Plano esclarece: "(...) àquelas que, estando claras, podem ser satisfeitas no período de duração do Plano (...) não é defeito mas virtude que a programação não trate de todos os temas educacionais (...)" (*op. cit.*, p. 52). Assim mesmo, o Plano insistia em afirmar que a *Programação* deveria ser inspiradora para a execução de todas as tarefas na educação do Estado, sempre tendo em vista caminhar na direção dos *Pontos de Referência*. O Plano ainda inferia que para a consecução dos objetivos que exigiam recursos financeiros já se previa a utilização dos recursos já consignados, bem como a alocação de novos ou mesmo a reorientação de outros, quando necessário.

O Plano Estadual de Educação 1987/1990 demonstra clara preocupação com a qualidade do ensino e com um processo de planejamento científico e participativo que proporcione uma base racional e democrática para as decisões políticas, administrativas e técnicas no Sistema Estadual de Ensino. É digna de referência a representatividade de que se reveste o Plano em análise, pois expressa as necessidades e expectativas de diferentes segmentos da comunidade educacional do Estado. Salienta-se a importância da manutenção dos Pontos de Referência estabelecidos no Plano anterior, considerando as manifestações de aceitação no meio educacional e a necessidade de tempo razoável no campo da educação para que se possa colher os resultados que devem advir de sua vivência. A permanência dos princípios explicitados revela a intenção de dar continuidade ao processo de planejamento e de assegurar uma ação sistemática a partir de uma linha norteadora para alcançar os fins propostos (CEE: 1987, Parecer n.º 79/87, p. 5).

Considerando a afirmação inicial do PEE 1987/1990 de que seus *Pontos de Referência* e *Elementos de Diagnóstico* se atinham aos mesmos elementos do Plano anterior, é correto que se afirme que a educação especial tenha, portanto, o mesmo "espaço" e desdobramentos que tivera por ocasião daquele; as pequenas alterações, pelo que pude vislumbrar, não constam nesta ou para esta área, ficando assim toda a expectativa da realização de objetivos educacionais para esta modalidade de ensino ao encargo de outros planos específicos, chamados setoriais, incentivados

pelo próprio plano global. Desta forma, a maior análise que se pode empreender em relação à educação especial neste Plano é reiterada pela análise constante no Plano anterior, visto a idéia do Plano 87/90 de prosseguir com as proposições já iniciadas. Assim, continuariam em destaque, por suposição, o vago *apoio à educação especial* (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: 1981/1985, p. 49), o *ajuste de ações entre a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS) e os diversos órgãos da Secretaria da Educação* a fim de agilizar e incrementar a oferta de educação a portadores de *deficiências* (*id., ibid.*), a *ampliação tanto do número de escolas para educação especial como de classes para esse tipo de educação, o encaminhamento correto da clientela à classe ou instituição de educação especial, nos casos de excepcionalidade "diagnosticada" e a necessidade de intensificação da orientação e supervisão às classes e instituições especializadas*, como forma de agilização, incrementação e melhoria da oferta de educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Nos Objetivos relativos ao ensino de 1º grau, do PEE 1982/1985, desejava-se *ampliar o atendimento médico a alunos de 1º grau, em especial àqueles que apresentam deficiências de rendimento escolar, estender o censo visual e auditivo aos municípios da grande Porto Alegre e efetuar a avaliação do nível de desenvolvimento dos alunos de primeiras séries do ensino de 1º grau e, nos casos em que, inquestionavelmente, fosse detectada necessidade de atendimento especial, proceder ao correto encaminhamento a classes ou instituições especiais*⁶¹.

Especificando alguma coisa sobre educação especial (que, notadamente, parece não ser um daqueles temas aprofundados nos Planos em geral e neste, mais uma vez...), o Plano traz no item 2 - *Elementos de Diagnóstico*, no sub-item das *Proposições Curriculares*, algumas Configurações de necessidades; dentre elas, estava a "Criação e implementação de formas alternativas de organização do currículo adequadas às necessidades e expectativas da clientela do meio rural, da pré-escola, do ensino supletivo, das periferias urbanas, **do excepcional**, dos cursos noturnos e da criança carente [*grifo meu*]" (PEE: 1987/1990, p. 16).

⁶¹ Reitero que, por lógica, minhas análises em relação a estes pontos do Plano de 1982/1985 continuam válidas para o de 1987/1990, pois o próprio Plano enfatiza a continuidade a estes propósitos, sem alterações significativas no conteúdo dos mesmos.

Há aqui, evidentemente, um sinal de avanço em termos pedagógicos, pela evidente preocupação e necessidade da época em atentar para a democracia na escola. Assim, é "ponto pacífico" a revisão e o reordenamento das situações de "exclusões" do sistema de ensino, dos alunos que, historicamente, por forças sociais, culturais, econômicas e/ou políticas, acabaram "ficando à margem" do sistema educacional. Esta "periferia" se fazia conhecer através das inaptações, repetências recorrentes, abandono escolar, etc. Constituindo este grupo, estavam os alunos com deficiências e as decorrentes necessidades educacionais especiais, para as quais a instituição escolar sempre havia resignado-se em não acolher. Sugerem-se, então, as *formas alternativas de organização curricular*, que viria a contemplar estes grupos minoritários. pelo menos até onde o Plano foi estudado, nada é sugerido em termos destas formas alternativas, ficando a cargo dos planos setoriais a construção e a implantação destas. Mesmo considerando estas assertivas que ressoam positivamente, ou, favoravelmente a uma escola realmente para todos, é necessário comentar que tais alternativas acabaram eclodindo, na maioria das experiências e das localidades onde foram implantadas, em novas classes especiais e instituições especializadas; ou seja, quero dizer que, a nível teórico e político-pedagógico, a orientação é satisfatória e meritosa mas, ao nível da prática efetiva nas escolas, não obteve o sucesso, ou as reais mudanças esperadas, em função de, e insisto novamente, uma falta crônica de entendimento e sistematização da educação especial, relacionada com a educação como um todo. A simples atitude de se reconhecer um fato ou situação problemática não implica necessariamente na sua resolução. Como mais ou menos diria POPKEWITZ, "mais uma reforma para desviar uma verdadeira mudança". E, para encerrar, contraditoriamente a esta *concepção alternativa*, de reconhecimento das diferenças, no caso, dos alunos do meio rural, dos alunos excepcionais, dos alunos trabalhadores, *et caetera*, e da necessidade de se desenvolver trabalhos educativos também alternativos a cada um deles, respeitando suas singularidades, encontra-se nas *Políticas e Estratégias* do Plano (dentro do item PROGRAMAÇÃO) a diretriz que trata da "percepção e a observância da igualdade fundamental das pessoas", como facilitadora do alcance da identidade de grupo. Nas *estratégias* desta política encontramos:

- a) Conceber a integração como reconstrutora;
(...)
- b) Considerar a eliminação do antagonismo nas relações entre os elementos participantes do processo

educativo como essencial ao alcance da identidade de grupo (PEE: 1987/1990, p. 51).

Mas, afinal, de que conceitos está tratando este Plano? Como reconhecer *diferenças* e conseqüentes arranjos alternativos para atendê-las tratando, *pari passu*, de formar identidade de grupo? Que parâmetro terá este grupo, para que se torne homogêneo a ponto de formar uma *identidade*?... Penso que estes são conceitos (identidade, diferenças, igualdade, etc.) que não se prestam a uma única interpretação; aliás, são mediatizados e possuem algum valor conceitual justamente por estarem situados dentro de um determinado contexto social e cultural. Desta forma, é imprescindível a transparência "de onde se fala" para que não ocorram interpretações vagas e grotescas dos termos que se usa. Estes do Plano, que acabo de referir, são exemplos práticos: é óbvio e dado que, perante a lei, "somos todos iguais"; isto, por um lado, é extremamente positivo em termos de dignificação da pessoa humana. Por outro, pode ser um artifício utilizado para "mascarar" diferenças e peculiaridades que formam subjetividades, as mais variadas, a fim de se manter apenas "o padrão", "o modelo de sociedade", "o modelo de vida e de estabelecimentos de relações sociais", entre outros. Assim que me parece que há que se ser mais criterioso e responsável ao se estabelecer diretrizes e ao se formular um Plano, no caso deste, que pretendia tamanha significação e repercussão dentro da área educacional de um Estado todo, o qual todos os demais deveriam ter por base nas suas definições setoriais.

Apenas a título de complementação, resgato dos "achados" de pesquisa algumas determinações oficiais pertencentes ao Plano de Governo 1987/1990, agora já sob a liderança do Governador Pedro Simon (o Plano foi aprovado e janeiro de 1987 e o novo governador assumiu o cargo em março). Nas *Propostas de Trabalho* do referido documento, encontravam-se expressas algumas concepções em nível de política de governo, definindo objetivos da educação, ações afetas à supervisão de assessoramento especial e, dentro destas últimas, a que me interessa: item B. 3 - *Para Atendimento ao Excepcional*, o qual tratava:

Posicionamento:

Desenvolver, através da FUNDAÇÃO RIO-GRANDENSE DE ATENDIMENTO AO EXCEPCIONAL, uma política que resgate para o excepcional carente a oportunidade de uma educação consentânea com a sua limitação humana e social bem como apóie as iniciativas comunitárias e institucionais

voltadas para o atendimento à educação especial em suas diversas modalidades e categorias.

- Propostas de Ação:

Ampliação do atendimento ao excepcional via programas e projetos específicos detalhados em Plano próprio (PLANO DE GOVERNO: 1987/1990, p. 16).

Pergunto: o excepcional é carente (em termos sócio-econômicos) ou todo o excepcional aqui é considerado carente, no sentido mais amplo da palavra?... Não pareceria razoável mobilizar toda uma instituição, e recursos públicos, inclusive, para dar conta de um programa educacional consentâneo com as "potencialidades" dos alunos, ao invés de dispende tantas energias com "limitações", humanas e sociais? A pergunta é: valeria a pena, ou melhor, faria sentido "investir" em limitações? Ou, é justamente aí que se deseja chegar, no que seria o mais cruel, à evidência de que, ao apresentarem limitações, estas pessoas "auto-justificariam" uma "posição inferior" e um descuido e desatenção por parte dos programas e políticas públicas? E, só para lembrar, quase na década de 90, os alunos com necessidades educacionais especiais voltam a ser denominados "excepcionais", ratificando o incessável, incansável e insuportável "vai-e-vém" na terminologia usada na área da educação especial.

6.6 PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL 1993/2003

O *Plano Decenal de Educação para Todos*, em nível nacional, foi concebido e estruturado para servir de matéria prima a uma ampla discussão, não somente nos ambientes tradicionais do debate educacional (Universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Escolas, Associações docentes e discentes), como também no âmbito de toda a sociedade, incluindo as confederações patronais e de trabalhadores, as instituições de comunicação coletiva e as entidades representativas da sociedade civil. De acordo com CUNHA (1994), os déficits acumulados ao longo de nossa história educacional, devido a omissão secular do Estado e das elites dirigentes em termos de educação básica, constituíram fator importante para que se optasse por uma metodologia que viabilizasse uma criativa comunhão de vontades e de compromissos. Além do proposto somatório de ações, tanto na esfera política quanto na operacional, a autonomia que a Constituição de 1988 dá aos Estados e Municípios, no campo da educação básica, passou a exigir uma nova postura do Ministério

da Educação e do Desporto, de forma a fazer prevalecer a sua função de coordenação e avaliação das políticas públicas de educação. Assim, o *Plano* preocupou-se, basicamente, em apresentar um diagnóstico conciso da situação educacional do país, enumerando os principais obstáculos a enfrentar e estabelecendo um conjunto de diretrizes e metas globais; na primeira etapa dessa trajetória, o *Plano Decenal de Educação* foi discutido nos Estados e nos Municípios, dando origem aos Planos Decenais estaduais e municipais. Em seguida, a idéia era a de que o *Plano* fosse discutido no nível das escolas, seus dirigentes, professores e comunidade, com o apoio do *Conselho dos Secretários de Educação* (CONSED) e da *União dos Dirigentes Municipais de Educação* (UNDIME). O ponto culminante da construção do *Plano Decenal de Educação para Todos* ocorreu em Brasília, numa Conferência realizada de 29.08 a 02.09.1994; desta, por fim, nasceu o *Acordo de Educação para Todos*, definido como um pacto pela qualidade.

No que concerne à educação especial, houve o encaminhamento de um *Relatório*⁶² à *Conferência Nacional de Educação para Todos*, o qual sintetizava e organizava as contribuições enviadas por diversos órgãos públicos de educação⁶³ que haviam respondido à solicitação do MEC/SEESP (Secretaria de Educação Especial). Tal documento condensava as idéias e reflexões a cerca das reais necessidades e expectativas da educação especial no âmbito da educação geral. Iniciando, o Relatório considerava que a diversidade sócio-culturais deveriam ser contempladas quando da análise das metas e estratégias para o aprimoramento do conteúdo e implementação do Plano que ora

⁶² O grupo de trabalho idealizador do Relatório foi composto por *Conceição de Maria Corrêa Viegas* - da Federação Nacional das APAEs-FENAPAS - e Fundação Educacional do DF), *Erenice Natália S. de Carvalho* (GDF/SE/Fundação Educacional do DF), *José Luiz Mazzaro* (MEC/Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR), *Lucia de Araújo Ramos Martins* (MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN), *Miguel Claudio Moriel Chacon* (MEC/Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT) e *Nilza Silva Rossi* (MEC/Universidade Federal de Santa Maria - UFSM).

⁶³ Segundo Carvalho (1994), os órgãos e instituições que enviaram contribuições para a consolidação do Relatório até a data da instalação do GT foram Universidades (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Universidade Federal de Santa Maria), Instituições Federais, Secretarias Estaduais (Manaus/AM; Fortaleza/CE; Vitória/ES; Goiânia/GO; São Luiz/MA; Belém/PA; Curitiba/PR; Teresina/PI Rio de Janeiro/RJ; Natal/RN; Boa Vista/RR; São Paulo/SP; Palmas/TO), Secretarias Municipais (São Luiz/MA; Rondonópolis/MT; Santa Maria/RS; Boa Vista/RR; São Paulo/SP; Florianópolis/SC), Instituto Benjamin Constant (Rio de Janeiro/RJ - estadual) e uma organização não-governamental (Associação Brasileira para Superdotados - Rio de Janeiro/RJ).

surgia, como forma de contemplar as ações referentes aos portadores de necessidades especiais (portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades) e, igualmente, como forma de assegurar seu acesso e permanência no ensino de qualidade que lhes permita o desenvolvimento e escolarização, conforme suas potencialidades e necessidades.

As citadas contribuições oriundas das unidades federadas apresentaram-se organizadas em quatro eixos temáticos (CARVALHO: 1994, p. 32): valorização dos recursos humanos, qualidade do processo ensino-aprendizagem, gestão do sistema educacional e financiamentos e gastos com a educação especial (as Recomendações sugeridas sob a forma de objetivos e estratégias estão contidas no ANEXO G/letra M).

Pinçando a área da educação especial especificamente no texto "final" distribuído pelo Ministério da Educação, a encontramos, implicitamente, incluída nas várias propostas do texto, a começar pelas Sugestões para discussão do Plano Decenal nas escolas; dentre as estratégias de discussão, *Acesso, Sucesso escolar, Aprendizagem, Professores e profissionais do ensino, Gestão, Relacionamento com a comunidade, Financiamento e Gastos com a educação e Cidadania na escola*, registramos nesta última questão a explicitação de que

A Escola é o espaço de aprendizagem e exercício da cidadania. Todos têm o mesmo direito à educação. Todos são iguais perante a Lei. Como essas afirmativas estão sendo vivenciadas na escola? A escola está trabalhando o desenvolvimento da cidadania? Pobres, ricos, índios, negros, brancos, mulheres; *peçoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades; seguidores de diferentes religiões, membros de diversos partidos políticos ou de variadas organizações sindicais e comunitárias* são tratados com o mesmo respeito, sejam professores ou alunos? Existem tratamentos diferenciados na escola? Se há, que ações poderiam eliminá-los? *[grifo meu]* (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: 1993, Roteiro-sugestão para discussão do Plano Decenal nas escolas).

Na parte II - OBSTÁCULOS A ENFRENTAR, o texto do Plano faz várias observações sobre as "causas" relacionadas ao comprometimento dos avanços obtidos nas últimas décadas na educação brasileira, nos

níveis de atendimento educativo da população. Entre elas, há uma diretamente atrelada à educação especial, qual seja

- pouca criatividade do sistema para atender a grupos em situações específicas, como jovens engajados na força de trabalho, *deficientes*, minorias, grupos em situação de extrema pobreza, o que dificulta o provimento de ensino de qualidade para atender a suas especificidades [*grifo meu*](*op. cit.*, p. 31).

Na síntese desta parte, é muito bem colocado que o sistema educacional vem mostrando incapacidade de associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais, constituindo-se, desta forma, áreas que merecem atenção prioritária, pelo déficit que acumulam neste sentido; entre elas, o Plano dá ênfase à educação dos "portadores de necessidades especiais de educação", cujo contingente é considerado como expressivo no país.

Já na Parte III, intitulada *Estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo*, a educação especial é contemplada, diretamente, no item C - Linhas de Ação Estratégica, subitem n.º 7, no qual consta a questão da MELHORIA DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA ESCOLAR; a permanência com sucesso na escola talvez se constitua, segundo o Plano, no maior desafio a ser enfrentado no final do século, uma vez que, além de elevar o nível de produtividade escolar, este aspecto terá amplo impacto sobre o acesso, viabilizando o desmanche da "cultura da repetência". Assim, além de várias e conjugadas medidas nesse sentido, o texto ainda reitera que "esforços adicionais deverão ser empreendidos para determinados segmentos da clientela escolar (indígenas, crianças de áreas rurais pobres, meninos de rua, trabalhadores por conta própria, entre outros), mediante adoção de planos, métodos e instrumentos apropriados à satisfação de suas necessidades específicas de aprendizagem" (*op. cit.*, p. 48). Destacam-se, neste caso, os que visem: "(...) c) à integração à escola de *crianças e jovens portadores de deficiência* e, quando necessário, o apoio à iniciativas de atendimento educacional especializado" [*grifo meu*] (*id.*, *ibid.*).

Como complemento ao estudo, cito o item e respectivo artigo em que a educação especial é enfatizada/contemplada na **Declaração**

Mundial sobre Educação para Todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem/Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: UMA VISÃO ABRANGENTE E UM COMPROMISSO RENOVADO.

(...)

Artigo 3º - Universalizar o acesso à educação e promover a equidade:

(...)

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

No Rio Grande do Sul, a idealização e a concepção, enfim, os movimentos em torno da construção do *Plano Decenal de Educação para Todos* no Brasil corresponderam ao período de governo de Alceu Collares (1991/1994), que tinha como Secretária de Educação a Sra. Neuza Canabarro (15.03.1991/21.11.1994). No documento *Metas que a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul pretende dar continuidade com o Plano Decenal de Educação* (1993) encontramos algumas Metas de Implementação das diretrizes do referido Plano, estabelecidas a partir de dados fornecidos pela Unidade de Informática da SE/RS e dos registros existentes nos diversos setores da mesma secretaria - órgão central e Delegacias - e de sínteses de discussões realizadas nas escolas; o documento apresentava algumas metas que deveriam ser desenvolvidas pela Secretaria da Educação/RS ao longo de dez anos, como integrantes do Plano Decenal de Educação para Todos em nível de país, conforme expressava o documento nacional:

Estas diretrizes de política servirão de referência e fundamentarão os processos de detalhamento e operacionalização dos correspondentes planos estaduais e municipais. As metas globais que ele apresenta serão detalhadas pelos Estados, pelos Municípios e pelas escolas, elegendo-se, em cada instância, as estratégias específicas mais adequadas a cada contexto e à consecução dos objetivos globais do Plano (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: 1993, p. 15).

Nas tais Metas/Implementação descritas, além de *SISTEMA DE APROVEITAMENTO DO ESPAÇO ESCOLAR*⁶⁴, *PROJETO CIEPS*⁶⁵ e *MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO*, estava a meta do *CIEP ESPECIAL*, "(...) dando ênfase ao atendimento da clientela portadora de necessidades educativas especiais, visando ao desenvolvimento das suas potencialidades, como fator de auto-realização, preparação para o trabalho e integração social" (*op. cit.*). De acordo com a modalidade de CIEP especial, toda criança portadora de deficiência mental moderada e de deficiência múltipla em que uma das deficiências seja a mental, terá vários níveis de atendimento, em uma área construída de 1.450,95m², com capacidade para atender 100 alunos desde a estimulação precoce e jardim de infância, até atendimentos complementares (programas específicos: esportes, artes plásticas, teatro, música, etc.) e serviços de apoio ao ensino regular, como atendimento complementar a alunos que freqüentam classe comum e atendimento itinerante, com trabalho periódico de equipe de especialistas com o aluno e o professor de classe comum para orientação e supervisão especializada. Atua como órgão promotor conjunto com a SE - Secretaria da Educação - e a FADERGS - Fundação de Atendimento ao Deficiente e aos Altamente Capazes no Rio Grande do Sul (REVISTA DO ENSINO: 1993, p. 5). Além desta, consta o Projeto do CENTRO ABRIGADO da Zona Norte, "(...) que oferece atividades ocupacionais para deficientes mentais treináveis, através de oficinas, com acompanhamento e supervisão sistemática, de modo a produzir serviços de acordo com a realidade industrial e comercial da comunidade geográfica em que o Centro está inserido", vinculado à FADERS (*id., ibid.*)⁶⁶. Enfim, o que parece ter de ficar realmente

⁶⁴ Oportunizava a absorção da demanda de alunos excedentes, sem acarretar novas despesas com a construção, ampliação e reformas de escolas (REVISTA DO ENSINO: 1993, Editorial).

⁶⁵ Os CIEPs eram concebidos e planejados como escolas de primeiro grau, de turno integral, que funcionavam das 8 horas da manhã às 17h; cada CIEP possui três blocos: no principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo, fica o ginásio coberto, com quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancadas e vestiários. Esse ginásio é também chamado SALÃO POLIVALENTE. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes. Os CIEPs seriam localizados, preferencialmente, onde se encontram as populações mais carentes do Município e do Estado. Os CIEPs são apresentados em três modelos básicos: o urbano, o rural e o especial. Além desses, teria-se o CIEP esportivo (REVISTA DO ENSINO: 1993, p. 4-5).

⁶⁶ Outros detalhes acerca destas Metas e Programas do Governo Alceu Collares podem ser contempladas no Capítulo anterior (5).

registrado aqui é que não houve disposição política, tampouco, condições de governabilidade para mobilizar o Estado na discussão de um Plano Decenal de Educação para Todos. A proposta construída em nível nacional (que também deixa a desejar do ponto de vista de sua articulação e dos resultados a que se popunha chegar...), pela inconsistência própria de sua gênese, não repercutiu, não se fez sentir de maneira mais enfática aqui no Estado o que, sem dúvida, representa a "perda" de uma grande oportunidade para as discussões que envolvem a educação especial, seja no Estado como no país.

A par de todas as tentativas de universalização da educação para TODOS, independentemente das estratégias e posições governamentais propostas, o que cabe aqui dizer, para finalizar, é que a tão sonhada e pretensa década 1993/2003 já prenuncia seu esgotamento e, com ele, o não-cumprimento desta diretriz democrática universal, em nosso país. Em nível de Rio Grande do Sul, a situação não é diferente: o atendimento educacional ao alunado com necessidades especiais continua sua marcha a passos lentos, atingindo uma parcela praticamente insignificante desta população, o que denuncia, mais uma vez, o fracasso da instituição escolar nos moldes vigentes e, em conseqüência, o fracasso das políticas públicas (quero dizer, da atuação direta e sistemática do Estado) neste campo.

Após a recorrida analítica realizada em relação aos Planos Estaduais de Educação do estado do Rio Grande do Sul⁶⁷ e o "espaço" da educação especial procurado/resgatado neste contexto, gostaria de sintetizar as discussões que destaquei com maior veemência nos diversos Planos procurando, desta forma, construir algumas categorias que procuram "traduzir" e fundamentar muitas das disposições de fatos na realidade encontrada.

⁶⁷ Convém esclarecer que os Planos Estaduais de Educação do RS, até o momento de finalização desta pesquisa, se esgotam no de 1987/1990. Segundo informações obtidas no Conselho Estadual de Educação, em 11 de outubro do corrente, há uma década não são construídos novos Planos que eram previstos pela Lei 4.024/61 como uma atribuição dos Conselhos Estaduais de Educação (enquanto planejadores da educação nos Estados) e, posteriormente, que tais Planos deveriam ser construídos com a periodicidade de 4 em 4 anos, segundo a Lei 5.692/71, art. 54. Desta forma, deveriam ter sido construídos mais dois deles, entre o período dos dez anos, após o último, correspondendo aos governos Alceu Collares (1991/1994) e Antônio Britto (1995/1998).

Em primeiro lugar, destaco que os recortes aqui citados são construídos a partir dos itens que chamei *recorrentes* em educação especial e que os mesmos serão dispostos num todo nesta conclusão, coerentemente com os propósitos deste trabalho; assim, falarei da sempre presente *oscilação nominativa*, da prevalência e inconsistência das *estratégias terapêutico-reeducadoras*, da influência determinante da *psicologia no campo da reabilitação*, da *clássica axiomática - segregar, reabilitar e integrar* e das idéias vigentes em relação às *políticas públicas para educação especial*; de uma maneira ou de outra, mais explícita ou sutilmente, estas diásporas permearam a natureza do entendimento e tratamento dado à educação especial nos Planos Estaduais de Educação no RS, caracterizando uma história desde sempre permeada pelos mais diversos conflitos e dilemas refletidos ainda hoje nesta modalidade de ensino.

Uma presença marcante em todos os Planos foi a idéia da *reabilitação* das pessoas "excepcionais, deficientes, portadoras de deficiência, ou, portadoras de necessidades especiais". De acordo com LAJONQUIÈRE (1994), a idéia da estratégia reabilitadora é um invento da modernidade; de um tempo em que as deficiências sofriam *exclusões sumárias do real* - Idade Média (não poucas vezes se infere como prova do pouco espírito humanitário das civilizações antigas o lançamento dos deficientes às águas do Ganges ou do Tevere, bem como ladeira abaixo do espartano monte Tageto) (*op. cit.*, p. 305) até se chegar a nossa idade moderna, construiu-se um dilema conhecido em relação às pessoas com alguma deficiência que se baseia no conflito "eliminação no real \times reabilitação dos indivíduos portadores de deficiências". Ainda que uma tradição contra-iluminista não se satisfaça com apenas esta determinação binária como suficiente para dar conta de todas as respostas possíveis do corpo social em relação às deficiências, o dilema acima citado delineou-se, precisamente, no decorrer dos tempos, mais ainda, no auge da nossa era moderna e marca a literatura da área. A constituição da ideologia da recuperação clínico-pedagógica daquelas que seriam primeiramente consideradas *doenças orgânico-sociais* e, logo depois, simplesmente *deficiências físicas, sensoriais e mentais*, se dá no seio do redemoinho das idéias sensualistas, empiristas e naturalistas inerentes à modernidade. "É precisamente essa conjunção de idéias que possibilita contestar a herança cartesiana; assim, passam a ser impugnados, por um lado, o dualismo filosófico e a se sustentar, em seu lugar, a unidade ontológica e orgânica entre as faculdades físicas e mentais do homem e por outro, o inatismo gnosiológico" (*op. cit.*, p. 306). Nesta época,

portanto (séculos XVII e XVIII) esboçam-se as tendências oralistas/gestualistas para a reeducação dos surdos, os primeiros institutos para educação dos cegos, a criação do primeiro sistema táctil de leitura (finais do século XVIII), a ortopedia dos defeitos físico-posturais, o tratamento médico-moral da loucura, etc. No início do século XIX, a captura da "criança selvagem"⁶⁸ - Victor - na França/Paris, torna-se o exemplo paradigmático citado por LAJONQUIÈRE, a respeito do "propósito da educabilidade", aninhando de vez no espírito moderno a idéia da reabilitação: as marcas de excepcionalidades físicas ou psicológicas passam a ser consideradas *indícios* ou *manifestações* de doenças orgânico-sociais tratáveis, configurando a "forma moderna de pensar o retorno ao caminho da eficiência e da habilidade social". Este reordenamento à eficiência foi a *idéia-gérmen* da empresa reabilitadora que, representante dos ideais positivo-iluministas, ao mesmo tempo em que tornaram a reabilitação um processo científico passível de ser pensado, planejado, testado e metodicamente padronizado, também disseminaram no seio da modernidade as sementes de sua própria impossibilidade:

(...) se o 'indivíduo deficiente' - sua mente, inteligência ou o que quer que seja - é pensado nos moldes de um músculo atrofiado por falta de uso, então, deve-se estimulá-lo mecânica e linearmente até conseguir que o resto de eficiência que porventura vier a existir consiga manifestar-se e retomar, assim, a trilha do 'desenvolvimento natural' da qual nunca deveria ter saído" (*op. cit.*, p. 307).

Constitui-se, então, um modelo estruturado em torno da idéia da conjunção empírica organismo-sociedade, somada a da redução da natureza simbólico-cultural da realidade humana em materialidade sensorial e, ainda, estas duas aliadas a da ilusão metodológica positivista; tem-se, portanto, o modelo das *estratégias reabilitadoras sob forma de*

⁶⁸ Pinel, Sicard e Itard debateram acerca da maior ou menor possibilidade de vir a restaurar os sentidos e faculdades danificados por causa de Victor ter-se perdido nas florestas e, portanto, ter passado anos à margem de toda "estimulação social", responsável pelo desencadeamento das reações fisiológicas e associações de idéias. Enquanto Pinel foi categórico ao relacionar o menino com os idiotas de Bicêtre (além dos danos passíveis de reparação, sustentou a existência de lesões irreversíveis), o jovem Jean Itard, ao desconsiderar a possibilidade das lesões irreversíveis, passou a dedicar-se durante dez anos à reeducação de Victor, conforme o que ele mesmo chamou de "medicina moral" (*op. cit.*, p. 307).

estimulações metódicas; a estratégia terapêutico-reabilitadora consistia em submeter o indivíduo (isto é, sua deficiência) a um conjunto de estimulações padronizadas tendentes a reabilitar de fato a função que por direito natural já deveria estar habilitada. Isto deveria ser feito em um ambiente específico que possibilitasse o controle científico das variáveis, como garantia de maior grau de eficácia e rapidez. "(...) para 'integrar' via reabilitação o 'deficiente' era necessário, antes de tudo, segregá-lo para poder convertê-lo num objeto de científicos e metódicos cuidados" (*op. cit.*, p. 308).

A reação iluminista ao cartesianismo, que já havia iniciado a estruturar-se ainda no decorrer do século XVIII, quando o corpo era subjugado a um *monismo físico-fisiológico*⁶⁹, nada mais poderia produzir a não ser uma revalorização do *corpo enquanto um acúmulo de habilidades sensório-motoras*: o corpo agora passa a ser considerado, em certo sentido, uma máquina desprovida de qualquer regulador. Philippe Tissié, médico francês, propõe nessa época sua educação física de natureza "científica" chamada *Psicodinamia*, a qual se tornou no expressivo emblema do *paralelismo psicofísico* que veio a ocupar o lugar do outrora *monismo sensório-motor* - primeira pedra filosófica da recentemente constituída ideologia reabilitadora (*op. cit.*, p. 309).

O prefixo "psico" usado por Tissié marca o início de um novo espírito de época que dará margem ao surgimento de uma série de diversas práticas reeducadoras como, por exemplo, a ortofonia e a logopedia (antecedentes da atual fonoaudiologia), a pedagogia diferencial (precursora da psicopedagogia) e a fisioterapia e kinesiologia (esboços da psicomotricidade) (cf. LEVIN, 1988, p. 30). Para além da sua diversidade, essas estratégias, em certo sentido reabilitadoras, nascem da crise que toma conta, na virada do século, do método anátomo-clínico que estabelecia uma relação direta e causal entre a lesão e o sintomas (*id.*, *ibid.*).

⁶⁹ Segundo LAJONQUIÈRE, para o filósofo francês dos alvares da modernidade, o corpo era tanto uma máquina quanto um mero instrumento. Por um lado, uma máquina quase semelhante às estátuas os jardins de Versailles, não fosse pelo fato de que estas últimas eram acionadas por comandos hidráulicos e o corpo, pela imaterial *res cogitans*; por outro, instrumento enquanto transmissor de informações sensoriais, nada fidedignas se comparadas com a clareza e a distinção das idéias que Deus colocara em nós... para René Descartes o corpo é um "corpo menosprezado" (1994, p. 309).

O adjetivo psicomotor passou a ser utilizado para qualificar os substantivos, regiões ou centros, a fim de nomear aquelas partes do córtex cerebral situadas além das áreas propriamente motoras, "onde se processaria a junção misteriosa entre imagem mental e movimento". Assim é que surgem os *centros psicomotores*, responsáveis pela motricidade, pela linguagem e pelo conhecimento dos quais o indivíduo era capaz. Toda esta articulação "científica" inaugura o *paralelismo mental-motor*, que não passava de uma resposta um tanto alinhavada ao *monismo fisiológico*, que por sua vez teria se apresentado como capaz de contestar o *dualismo cartesiano*. "(...) ainda faltava mais um pouco para que se pudesse pensar num corpo enquanto totalidade ou conjunção somatopsíquica de músculos, emoções e inteligência, no lugar da outrora conceitualização de um simples organismo" (*op. cit.*, p. 310). Somente nos anos 50 e 60 que AJURIAGUERRA e DIATKINE conseguiram instaurar definitivamente, no interior do campo dos "distúrbios psicomotores", a idéia de um *corpo em relação e*, em conseqüência, a valorização da emoção, da expressão e da afetividade. Desta forma, no lugar da pioneira reeducação aparece agora a *terapia psicomotriz* - a "pessoa como um todo".

Justamente, esse é o caso da "reabilitação dos deficientes sensoriais" uma vez que a modernidade, primeiro, frisou o caráter relevante dos sentidos e, portanto, seu duplo fantasmagórico - a deficiência -, e logo construiu a "obviedade" de que os olhos e os ouvidos, outrora funções isoladas, agora o são de um corpo. Por conseguinte, numa primeira instância da estruturação da ideologia reabilitadora, a cena é ocupada por uma mera deficiência sensório-instrumental que deve ser reeducada com vistas a reduzi-la ao máximo e, assim, apagar a marca da excepcionalidade que desintegra o todo social. Entretanto, as teses psicomotoras determinam uma nova ótica, hoje hegemônica, para a qual o que está em foco é o chamado indivíduo portador de deficiência visual ou auditiva (*op. cit.*, p. 311).

A psicologia como ciência contemporânea passa a agir também no campo da reabilitação; esta ação, como não poderia deixar de ser, carrega consigo reflexos das próprias dificuldades e conflitos inerentes ao campo psicológico⁷⁰, ou seja, suas próprias confusão e profusão

⁷⁰ O *monismo ontológico* criado pela modernidade, apresentado como "solução" para a realização da fantasia iluminista (o pensamento iluminista estava decidido a fazer da modernidade a idade da translúcida e laica Razão) laicizou a mente ao reduzi-la à trama

conceituais acabam se aliando ao reducionismo empiricista, que tanto caracteriza o processo de reabilitação.

Como resultado se obtém, por um lado, tantas especialidades psicológicas quantas 'deficiências' e, por outro, infelizmente não poucas vezes, o revigoramento das clássicas estratégias reabilitadoras. Isto é, assistimos ao surgimento da psicologia do deficiente visual, do auditivo, do paraplégico, etc., bem como de todo tipo de justificacionismo psicológico dos reabilitantes treinos sensório-motores, quando não, também, dos insucessos por ocasião de sua aplicação a Pedro, Maria, etc. (*op. cit.*, p. 313).

Assim, a psicologia no campo da reabilitação, conhecida como *psicologia aplicada*, incorporou em sua constituição a idéia de apagar com rapidez a deficiência de um indivíduo para integrá-lo na sociedade. A deficiência passa a tomar conta do "indivíduo como um todo".

Dos estritos limites sensório-motores de uma habilidade "deficiente", recortados como objetos de operação no auge da modernidade, passou-se paradoxalmente na tentativa de 'humanizar' a estratégia reabilitadora, a fabricar conceitualmente um "indivíduo deficiente" (...) a reificação da deficiência sensorial fez, no caso, do surdo e do cego um deficiente auditivo e um deficiente visual, respectivamente... (*id., ibid.*).

E por isso ainda oscilamos tanto entre a expressão deficiente e indivíduo portador de deficiência!... A oscilação nominativa (que tanto se faz presente nos Planos analisados...) é um "sintoma" da confusão epistemológico-conceitual inerente à própria ideologia reabilitadora hegemônica que se tenta desmontar. Cabe lembrar aqui que os conhecidos "testes de avaliação psicológica", neste contexto, só fazem alimentar a voracidade da ideologia reabilitadora, no momento em que procuram isolar "traços psicológicos comuns"; eles justificam, *a priori*, a planificação

físico-fisiológica do organismo, acabou gerando seu próprio inferno: o monismo não só acabou com a sutil materialidade das chamadas faculdades mentais como deu margem para a estruturação do que acabaria se convertendo na grande armadilha da psicologia contemporânea: a armadilha de tentar restituir alguma natureza singular ao homem sem recair nas garras do espiritualismo (*op. cit.*, p. 312).

terapêutica e, a posteriori, seu maior ou menor fracasso. Constitui-se, enfim, a clássica axiomática *segregar, reabilitar e integrar*.

Neste contexto, não se pode senão assinalar que a chamada psicologia aplicada à reabilitação não cumpre de fato aquilo a que de direito deveria estar respondendo: se, no caso das "deficiências sensoriais", a surdez o fez surdo, a cegueira o fez cego, então, o que acaba fazendo "deficiente" os "deficientes"?

Se o pensamento psicológico fosse capaz de introduzir esse interrogante no seio do campo da reabilitação, então poderia, talvez, estar contribuindo para desfazer tamanho paradoxo de ter que isolar Pedro ou Maria e, mais ainda, convertê-los em objetos de metódicos cuidados científicos, na expectativa de, ao final do processo, devolvê-los ativos ao seio dos intercâmbios sociais. Em outras palavras, articulando essa pergunta, poderia estar contribuindo para que os profissionais da área se reinterrogassem continuamente sobre a própria prática reabilitadora, evitando, assim, reduzir o sujeito a um objeto mais ou menos manipulável empiricamente (*op. cit.*, p. 316).

Concluindo, atrevo-me a dizer, por ora, que no que tange à discussão do campo das políticas públicas delineadas nos diversos Planos Estaduais de Educação/RS, para educação especial, todos os "problemas" e "confusões", assim como as redundâncias de conceitos e as problemáticas nas estratégias de planejamento/articulação de propostas educacionais (questão do número e vagas de/nas escolas e classes especiais, questão da formação e capacitação de professores, atendimento interdisciplinar, integrado ou paralelo ao ensino comum, etc.), enfim, as questões que de uma maneira ou de outra apresentaram-se convergentes com o modelo clínico-pedagógico, derivam ou se sustentam na não-superação dos ideais positivo-iluministas e as frustradas tentativas modernas de superação de teorias empiricistas neste campo. Do ponto de vista das políticas públicas saliento que, por uma simples questão de opção metodológica e aproveitamento de espaço e tempo nesta Dissertação, retomo e ratifico as já comentadas características que marcaram a construção deste campo, construídas no Capítulo anterior (sub-item 5.3), até porque os Planos Anuais de trabalho da Secretaria em muito estavam embasados nos princípios do Plano Estadual de Educação vigente à época de suas elaborações.

CAPÍTULO 7: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL ATRAVÉS DA REVISITA AOS DOCUMENTÁRIOS⁷¹

*DA PERFEIÇÃO DA VIDA
Por que prender a vida em conceitos e normas?
O Belo e o Feio... o Bom e o Mau... Dor e Prazer...
Tudo, afinal, são formas
E não degraus do Ser!
Mário Quintana*

Analisando os Pareceres, Resoluções e Indicações contidos nos *Documentários*, relatórios periódicos do *Conselho Estadual de Educação/RS*, pode-se obter uma idéia bastante aproximada da tal "história" da educação especial em nosso Estado, com a qual tenho pretendido contribuir num trabalho de reconstituição; partindo do ano de 1967, a data-base da pesquisa em tela, tomei a liberdade de selecionar alguns destes indicativos, como forma de realizar uma espécie de "amostra", que a própria leitura dos itens oferece, das diferentes passagens relativas à educação especial. Os Pareceres, Indicações e Resoluções são uma fonte riquíssima de pesquisas deste estilo, pois carregam consigo "as notícias" daquilo que foi constituindo a educação especial que conhecemos hoje, a evolução das primeiras idéias até se chegar aos dias atuais; fica, portanto, a certeza de que a exploração de tais documentos mereceria ser retomada por outros investigadores da área, e mais aprofundadamente.

Realizando uma pequena retrospectiva, é possível dizer que até o início dos anos 70, o *CEE* praticamente recebia a incumbência de realizar tais pareceres em relação aos mais diversos assuntos relacionados à educação especial, conforme a demanda que havia, tais como, questões de

⁷¹ O trabalho de pesquisa realizado junto ao *Conselho Estadual de Educação* teve por objetivo registrar as atividades desenvolvidas na educação especial rio-grandense, na data-base estipulada, no que se refere à criação e ao funcionamento das classes especiais e escolas especiais, períodos históricos de maior predominância desta atividade, assim como tentar reconhecer, nas entrelinhas dos Pareceres, Indicações e Resoluções relativos à educação especial, as determinações (que indicam o entendimento e a concepção tidos) que eram dadas aos diversos e diferenciados casos que chegavam até o *CEE* por se tratarem de assuntos envolvendo "situações ou pessoas especiais", a serem "resolvidos" nas escolas e/ou instituições. No Anexo H, está um levantamento realizado nos *Documentários*, a partir do ano de 1967.

recursos financeiros (transferências, repasses, aplicações, etc.), fixação de *anuidades para bolsistas* em escolas de educação especial, entre outras generalidades. Somente a partir desta data iniciaram-se os pedidos de *regularização de funcionamento e de autorização de funcionamento de cursos e estabelecimentos para educação especial*.

A INDICAÇÃO n.º 10/68, encontrada no *Documentário n.º 13*, publicada no primeiro semestre do ano de 1970, contém elementos que nos permitem visualizar a "educação especial da época". A Comissão de Ensino Primário era a incumbida de manifestar-se em relação à área, nominada como "educação de excepcionais", de acordo com as normas básicas determinadas na Lei Federal n.º 4.024/61. O termo excepcional, de acordo com a Indicação, era aplicável a todo o indivíduo situado acima (superdotado) ou abaixo (subdotado) da "norma" (aspas introduzidas pela própria Indicação), em uma ou mais das seguintes áreas, cada uma das quais, por seu turno, envolvendo várias categorias que de nenhum modo se excluem: **físicas**, como: dificuldades sensoriais, imperfeições físicas, condições neurológicas, moléstias crônicas, estados carenciais, disfunções hormonais; **psicológicas**, como: deficiência mental, dificuldades emocionais; **sociais**, como: abandono, indigência, marginalidade, delinqüência" (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: *Documentário n.º 13/1970*, p. 51). Assim, frisava a Indicação, que nenhuma política educacional poderia deixar de enquadrar no sistema geral de educação o objetivo de integrar, na comunidade, os excepcionais, isto é, os indivíduos que se desviam da norma em uma ou mais áreas anteriormente citadas, num grau tal que necessitam de tratamento especial, a fim de que obtenham o máximo de suas possibilidades. As instituições destinadas à educação de excepcionais eram as classes especiais, as escolas especiais e os centros ocupacionais. As primeiras deveriam ser instaladas quando reclamadas por número significativo de alunos, nas escolas primárias comuns; as escolas e centros, recomendava-se observar o artigo 89 da LDB 4.024/61, dando ao conteúdo do mesmo um sentido de conjugação de esforços do poder público com a iniciativa privada, para a instalação e manutenção dessas **instituições** que, como nenhuma outra, poderiam **conquistar a participação comunitária**, pela **sublimidade do propósito** que possuíam (*op. cit.*, p. 52). As palavras que grifei propositadamente alertam para o sentido tido e dado a esta educação, na época, que expressa o teor assistencialista, carregado de sentimentos que, por mais nobres e humanos, hoje demonstram não serem suficientes e/ou apropriados quando se pensa em dar conta da "educação" de pessoas com necessidades especiais... A conjugação de esforços

sugerida poderia traduzir-se, segundo a Indicação, pela organização de entidades como a APAE, para a manutenção dos estabelecimentos (o que já se fazia em 20 municípios do Estado), ficando a este a incumbência de autorizar-lhes o funcionamento, mediante comprovação das condições existentes para tal e a responsabilidade de assistí-las, na medida de suas necessidades, por meio de auxílios, empréstimos, subvenções, concessões de bolsas de estudos, assistência técnica e supervisão, com prioridade para as entidades mantenedoras que servissem à localidade onde houvesse maior número de alunos reclamando educação especial. De acordo com o Conselho, as fundações de direito privado constituíam, nesta linha de pensamento, "uma forma recomendável para o atendimento dessa área da educação de nível primário, deixando ao poder público mais amplas possibilidades de atender a área da educação primária comum" (*id., ibid.*); em suma, sugeria-se:

- instalação de classes especiais nas escolas primárias comuns;
- incentivo à organização de entidades privadas para a manutenção das escolas especiais dos centros ocupacionais;
- tratamento especial às entidades mantenedoras de instituições de educação especial, no que concerne à concessão de auxílios, subvenções, empréstimos, cedência de professores, bolsas de estudo (*id., ibid.*).

Mais especificamente a partir do ano de 1971 irrompem os pedidos de regularização de cursos e estabelecimentos de educação especial que já funcionavam e os pedidos de autorização de funcionamento de novas escolas especiais em escolas comuns. Tais escolas, na maioria dos casos, tinham como mantenedoras as APAEs, aliadas a convênios com as Prefeituras Municipais (que geralmente cediam os espaços físicos para funcionamento, assim como os professores) e com a LBA - *Legião da Boa Vontade*, sempre contando com a assistência e colaboração imprescindível do voluntariado local.

No ano de 1973 e nos dois seguintes registram-se nos *Documentários* os pedidos de "atestado de eficiência" da educação ministrada nos mais diversos centros e escolas especiais, atendendo ao artigo 89 da LDB 4.024/61 que determinava que "Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções"; não

ficou clara a evidência de um ou de uma gama de requisitos para que as escolas recebessem ou não esta declaração de eficiência de ensino. Nos Pareceres que solicitavam tais declarações, o Conselho apenas voltava, geralmente, ao Parecer que autorizava o funcionamento das escolas em questão, ou, baseava-se em documento expedido pela Secretaria de Educação dos municípios e/ou da Delegacia de Educação da região a qual pertencia a escola. Acredito que, em nenhum momento, foram questionadas as práticas de educação então vigentes para os excepcionais...

Os pedidos de *autorização e regularização de funcionamento das escolas especiais* baseavam-se no Parecer 11/63 e na Indicação 17/71, a qual dispunha "*Sobre o procedimento a ser adotado com vistas à autorização para funcionamento de cursos e estabelecimentos de educação especial e a regularização dos já em funcionamento*"; a autorização de funcionamento de estabelecimento de educação especial deveria ser requerida pelo representante legal da entidade mantenedora em processo instruído com a seguinte documentação.

Relativamente à entidade mantenedora:

- a) 1. ato legal que cria o estabelecimento, quando se tratar do poder público estadual ou de prefeitura; ou
 2. prova de personalidade jurídica, feita através de estatutos da entidade, em inteiro teor, registrados em Cartório de Registro de Títulos e Documentos, quando se tratar de pessoa de direito privado; ou
 3. estatutos ou lei orgânica, quando se tratar de autarquia;
- b) prova de propriedade do prédio ou prova de direito ao uso, por quatro anos, no mínimo, para a finalidade em vista;
- c) plano de ação da entidade mantenedora, em três vias, que contenha:
 - projeção para um período mínimo de três anos;
 - indicação das etapas sucessivas que pretendam ser alcançadas;
 - recursos humanos e financeiros de que dispõe;
- d) cópia de convênios ou acordos entre a entidade mantenedora e outras entidades de direito público ou privado, para o fim específico da instalação e manutenção do estabelecimento (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: *Documentário n.º 18 - 1971, p. 7*).

Relativamente ao estabelecimento:

- e) regimento em três vias, em que esteja expresso:
 - o tipo de estabelecimento;
 - a categoria de deficientes a que se destina o estabelecimento e respectiva faixa etária a ser atendida;
 - a organização administrativa, incluindo órgãos administrativos e respectivas atribuições, sistema de escrituração, etc.;
 - a organização didática, explicitada de acordo com o tipo de estabelecimento e categoria de excepcionais a que se destina, incluindo cursos que manterá, currículo, período letivo, horário, frequência, sistema de avaliação, etc.;
 - o regime disciplinar dos corpos docente, discente e administrativo;
 - a organização de instituições e serviços mantidos;
- f) relação do corpo docente e pessoal técnico-administrativo, com a indicação da titulação e habilitação legal para a docência prevista no estabelecimento;
- g) orçamento discriminado que indique o modo pelo qual a entidade atenderá à manutenção do curso; *nota: no caso de estabelecimento já em funcionamento, relatório de atividades e balanço do último exercício.;*
- h) tabela de anuidades a serem cobradas aos alunos e contribuição a outro título, se houver;
- i) especificação da remuneração a ser paga ao pessoal docente e administrativo;
- j) ficha de levantamento de dados (*id., ibid.*).

No ano de 1977 o Conselho oferece a *Resolução n.º 130*⁷², que fixava as normas para o tratamento especial a que se referia a Lei 5.692/71 (LDB/art. 9º) e para a *criação, autorização e reconhecimento de instituições e autorização de classes, para educação especial*, com esta Resolução, revogavam-se as disposições contidas na Indicação 17/71. De uma maneira geral, pode-se dizer que a presente Resolução especificou as idades das pessoas destinadas a tratamento especial, as categorias de excepcionalidade, a preferência da inserção dos deficientes nas classes comuns ou, quando não fosse possível, nas classes especiais das escolas comuns, as instituições especializadas (contendo oficinas pedagógicas, oficinas protegidas, etc.), o atendimento itinerante, as exigências para o exercício do magistério em instituições ou classes

⁷² ANEXO E.

destinadas à educação especial, além da autorização, via Conselho, de outras modalidades de atendimento especial não especificadas na Resolução.

O Parecer n.º 658/77, por sua vez, estabelecia as diretrizes para a execução da Resolução 130, de 25 de novembro de 1977; o texto apresenta, nas considerações gerais, um entendimento de uma nova perspectiva para a educação especial, com a LDB 5.692/71, tendo a nova política como característica principal a consideração da educação especial como "um aspecto do ensino regular" (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: *Documentário n.º 37/77*, p. 9); assim, alguns entendimentos passavam a ser considerados em relação aos infra e aos superdotados. Do ponto de vista educativo, a natureza da deficiência supõe categorias assumidas do âmbito das ciências médicas e psicológicas, quer seja para a compreensão, quer seja para o atendimento. A política estadual do tratamento especial da criança e do adolescente com diferenças "não pode depender somente da Secretaria de Educação e Cultura, mas envolve a participação integrada das Secretarias da Saúde, do Trabalho e Ação Social, e do Planejamento" (*id., ibid.*). Do ponto de vista social, a integração do deficiente na comunidade, pelo aproveitamento de seu "potencial de validade residual" exigia que se prevesse a possibilidade de trabalho para o mesmo, igualmente coberta pelo seguro e pela assistência social. Do ponto de vista político, por sua vez,

a educação dos jovens seres humanos portadores de deficiências não é só uma exigência de ordem econômica, visando o total aproveitamento dos recursos humanos, imposta pela necessidade de reduzir os custos da população atingida por qualquer dos inúmeros matizes de excepcionalidade, mas também uma exigência humana da política da educação, da saúde, do trabalho, da previdência e da assistência sociais (*op. cit.*, p. 10).

Outra consideração que se tornava importante na época era a de que "a deficiência tende a se relativizar cada vez mais" (*id., ibid.*), eis que era entendido, a partir de então, que a ausência parcial ou plena de uma função de ação física ou psíquica não implicaria, necessariamente, em uma impossibilidade total para todo e qualquer trabalho rentável. Ademais,

as despesas com a educação de uma criança infradotada são muito menores do que os custos com a sua manutenção durante o seu período de vida, caso ela não receba esse

atendimento (...) a abulia social gerará conseqüências nocivas não só para o indivíduo, como também para a comunidade familiar, e indiretamente para as organizações e para o Estado, debilitando, em suma, a Nação Brasileira.

Quanto ao superdotado, o atendimento educacional especial é medida que se impõe, verificando-se que, atualmente, a atenção dos legisladores e educadores volta-se para esses alunos que necessitam de programas que desenvolvam sua potencialidades, para seu próprio ajustamento e pela contribuição que podem oferecer ao país (*id., ibid.*).

Desta forma, a meta a ser perseguida após a LDB 5.692/71, para a educação especial no RS, era a do planejamento do "tratamento especial", previsto para os diferentes tipos de excepcionalidade, que não implicava necessariamente na segregação dos alunos (que apresentassem deficiências físicas, mentais, emocionais, sensoriais e sociais) em escolas especiais, como também, não implicava no abandono dos mesmos à própria sorte; assim, todo o planejamento de ensino, quer de 1º, quer de 2º grau, deveria incluir sempre o atendimento especial a estes alunos. O atendimento especial a ser dado ao subdotado e ao superdotado previa diferentes formas para o excepcional subdotado (profilaxia, diagnóstico, tratamento, educação, integração na comunidade, ocupação e/ou trabalho, proteção), para os deficitários de vários tipos, para os deficientes em grau leve (com possíveis adaptações ao padrão da escola comum poderiam ser integrados nas escolas comuns), para portadores de problemas de conduta (com programas de ludoterapia, terapia educacional, terapia medicamentosa e psicoterápica, se necessárias), para crianças com distúrbios de fala e da audiocomunicação (poderiam ser corrigidas em sua deficiência através da fonatria e de professora especializada), para os deficientes da visão (deveriam ser integrados na escola comum, usando-se alfabeto em Braille, treinamento para locomoção e materiais ampliados ou lentes que ampliam os tipos normais impressos para os amblíopes) e, para os superdotados, programas especiais, com currículos enriquecidos e adaptados às habilidades e interesses dos alunos, com técnicas de instrução individualizada que lhes possibilitassem um desempenho criativo e um ritmo de trabalho individual, sem forçá-los a um nivelamento pela média. Outra "novidade" dizia respeito ao diagnóstico e a prevenção; tanto em relação ao deficiente como ao superdotado, considerava-se que estes deveriam ser feitos precocemente, através de modernas técnicas de avaliação escolar, médica e psicológica. De acordo com o Parecer, folha

21, a avaliação diagnóstica "visa a apreciar a influência dos fatores orgânicos e psicológicos nas atividades ensino-aprendizagem, com o objetivo de determinar as causas do retardo ou da aceleração escolar". Pedagogicamente, por diagnóstico precoce entendia-se "aquele diagnóstico realizado antes do ingresso na escola (...) deverá ser iniciado no exato momento em que se firmar o diagnóstico com vistas à habilitação da criança em vez da reabilitação, educação em vez de reeducação (...) o atendimento precoce pressupõe o diagnóstico precoce, realizado por equipe interdisciplinar especializada"; a função desta última era "examinar a criança e o jovem superdotado ou deficiente, tão completamente que possa assegurar quais os desvios existentes e descrevê-los de uma maneira educacionalmente significativa para o professor". Este, por sua vez, deveria "traduzir as constatações da equipe interdisciplinar especializada em um plano de ensino expressivo, dentro das possibilidades de cada criança" (*id., ibid.*).

Por fim, previa-se que, para integrar o excepcional no ensino regular era necessário que os currículos fossem adaptados às suas possibilidades; a LDB 5.692/71 abria várias possibilidades nesse sentido, pois o atendimento educacional especial a ser oferecido a este alunado apoiava-se não só no art. 9º da referida Lei, como nos artigos 4º (caput) - "Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais" - e 5º, §3º onde, de certo modo, estava prevista a possibilidade de uma especialização no geral, a qual poderá ocorrer no ensino de 2º grau, a título de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender aptidão específica do estudante, por indicação de orientadores e professores (*op. cit.*, p. 23).

Do ponto de vista da operacionalização da educação especial, o Parecer previa que os equipamentos e instalações deveriam ser ajustados e criados em relação aos diversos tipos e graus de excepcionalidade e às modalidades de atendimento. Estudos deveriam ser realizados a este respeito, visando "à adequação física e pedagógica, segurança, funcionalidade, economicidade e durabilidade dos materiais, instalações, equipamentos e materiais didáticos" (*op. cit.*, p. 25). Em relação ao corpo docente, no programa para educação especial, além do preparo técnico para compreender a criança deficiente, "o professor precisa ter uma boa perspectiva da criança normal, conhecimentos dos conceitos básicos de

crescimento e desenvolvimento, saúde mental, didática; precisa, ainda, ter experiência com crianças comuns e com os assuntos relativos aos conteúdos específicos do ensino de 1º e 2º graus" (*id., ibid.*).

De acordo com a Indicação 65/75 do Conselho Federal de Educação, o professor de educação especial é um "misto de professor e especialista, que não se prepara diretamente e de uma vez. Será antes o mestre comum de Ciências, Estudos Sociais, Artes ou Técnicas, conforme o caso, que passa a exercer o seu magistério para clientela portadora de um determinado tipo de deficiência. Formá-lo, portanto, é instrumentalizá-lo para essa abordagem especial de sentido eminentemente normalizador" (*id., ibid.*).

A partir destas novas diretrizes e normas para a área da educação especial, uma das mais presentes iniciativas, verificada na pesquisa dos Documentários, é a realização de *cursos de Estudos Adicionais para especialização em Educação Especial*, sendo o primeiro deles datado já no ano seguinte ao Parecer 658/77, para o setor de deficientes mentais, na Universidade de Caxias do Sul (conforme Parecer 947/78); depois deste, vários outros foram autorizados pelo Conselho, inclusive, de Estudos Adicionais à habilitação Magistério - 1ª a 4ª séries.

Nos anos 80 e anos 90, os Pareceres relativos à educação especial no Conselho Estadual de Educação praticamente ficam por conta das *criação e autorização de funcionamento de escolas de 1º grau incompleto para educação especial*; tanto numa quanto noutra década, se fizeram bastante presentes, também, as consultas relativas à *situações de alunos que necessitavam receber atendimento especial em escolas comuns*. Dentre estas consultas, estavam desde aquelas que solicitavam orientações bastante amplas quanto aquelas que já ofereciam alguma alternativa proposta pela escola para o caso do aluno necessitado, a ser autorizada pelo Conselho; neste último caso, geralmente, o órgão pronunciava-se favoravelmente, de acordo com as diretrizes ainda da década de 70. Nesta época autorizaram-se vários *Estudos Adicionais*, níveis de 2º e 3º grau, na maioria, para a área da deficiência mental. Nos anos de 1992 e 1993, acentuaram-se os processos de *pedidos de autorização de funcionamento de classes especiais* (principalmente para deficientes mentais educáveis), em escolas estaduais e municipais. Como última questão, retomo que as disciplinas constantes na grade curricular

dos Cursos Adicionais merece uma atenção especial, uma vez que pode vir a contribuir no desvelamento das principais concepções das políticas públicas estaduais sobre o que sejam educação especial, alunos deficientes, professores habilitados para a área, etc., outorgadas e/ou desenvolvidas pelos órgãos governamentais.

A análise da demanda dos processos apreciados pelo *Conselho Estadual de Educação* do Rio Grande do Sul e os encaminhamentos sugeridos, por si só, é tarefa que, sem dúvida, mereceria nova pesquisa, com maior teor de aprofundamento, pois a pesquisa realizada suscita variadas temáticas a serem discutidas, obtidas e descobertas quando se vai lendo, caso a caso, cada Parecer, Indicação e Resolução; no entanto, a título de "prestação de contas" do material coletado, poderia realizar algumas conclusões generalizadas que, de uma maneira ou de outra, ratificam e ilustram algumas das conclusões já esboçadas quando da análise dos *Planos Estaduais de Educação e Planos de Ação da Secretaria de Educação/RS*.

Em primeiro lugar, a pesquisa envolvendo as disposições para educação especial nos *Documentários* endossa/ratifica a já comentada idéia da existência de um certo "descomprometimento" por parte do ente Estado, através de políticas públicas efetivas, para com esta modalidade da educação; na maioria dos casos de autorização de funcionamento de escolas para educação especial, as mesmas eram criadas e estruturadas via comunidade que, num primeiro momento, realizava mobilizações em prol da idéia, e eram acolhidas pelas Prefeituras, que por sua vez contribuía com a doação do espaço físico, nem sempre ideal, e cedência de professores para atuarem junto aos alunos. Registra-se, igualmente, que tais escolas, em sua maioria, já eram as instituições APAEs, criadas nos municípios, as quais passavam a ser mantenedoras das escolas autorizadas em seus nomes e seus espaços; reforçava-se, portanto, a tão difundida confusão entre o que seria uma "escola pública" para educação especial, enquanto mantida pelo Estado, e uma instituição privada para este atendimento que, aos olhos da população, passa-se pela primeira... já realizei considerações anteriores a esta questão, por ocasião da discussão do *Plano Estadual de Educação* de 1967 e, portanto, não me estenderei novamente aqui. O que fica claro, me parece, é este arraigado descuido para com a educação especial, e em termos de políticas públicas, desde então entendida e implementada, em sua maioria de ações, pela iniciativa não-governamental, como "uma forma recomendável para o

atendimento dessa área da educação, deixando ao poder público mais amplas possibilidades de atender a área da educação comum". Frente a um "problema" ou a um "caso desviante" na normatividade da instituição escolar, entendeu-se mais prático, e menos ameaçador, "pagar" para eximir-se de maiores responsabilidades do que repensar, desconstruir e reconstruir os valores, as crenças e as concepções "desde sempre" já pré-estabelecidas na sociedade como um todo.

Ao "segregar para integrar", necessitou-se de "espaços públicos" e recursos humanos para atender a "clientela" em questão; pela caracterização dada ao professor de educação especial (na última citação deste texto), reiterou-se a necessidade de um "indivíduo especial" para atendimento aos "especiais", aquele "ser benevolente e amável" e, acima de tudo, "normalizador", o qual precisaria de "conhecimentos quase transcendentais" para sua prática. A análise dos conteúdos que compunham (e compõem!) os Estudos Adicionais merece, igualmente, um outro estudo mais detalhado que, mediante o estatuto das disciplinas, focalize e exemplifique a formação dos profissionais para educação especial ao longo desta trajetória de três décadas: concepções adotadas, visão de profissionalismo do professorado, papel deste profissional, entre tantas outras questões emblemáticas.

Pelas soluções e sugestões dadas pelo *CEE/RS* em relação aos Pareceres encaminhados que continham "casos especiais", "situações especiais de alunos", os quais, por não se enquadrarem na normatividade causavam desassossegos em relação ao seu atendimento, percebe-se que este órgão sempre foi muito coerente em relação ao cumprimento do que dispunham as leis e determinações para a área; poderia-se dizer, igualmente, que o *CEE/RS*, por suas decisões, demonstrou sempre um *status de competência* para as resoluções e de flexibilidade em relação aos "casos desviantes", atualizado em concepções que envolviam a educação especial; no entanto, cabe aqui não uma crítica simplesmente, mas uma reflexão acerca do papel deste órgão, uma vez que, pela qualidade de seus integrantes e visto sua competência, ano após ano, o mesmo pudesse ter participado de outras formas na construção desta "história", não apenas fazendo cumprir diretrizes legais, mas incentivando um "outro olhar" ou "uns outros olhares" sobre deficiência, pessoas com deficiências, normalidade, papel da escola nesta educação especializada, etc.

Como um último aspecto que considero importante fazer menção neste espaço trago uma relativa "curiosidade", nos dois sentidos que quero dar ao termo: em primeiro lugar, porque não se tratava de algo que já estivesse pré-disposto à análise dos *Documentários*, como componente analítico a ser incorporado aos meus comentários, ou seja, nem mesmo esperava encontrar tal questão; em segundo lugar, porque tal "achado" é, de fato, algo que despertou minha curiosidade e, até certo ponto, perplexidade. Falo dos nomes com que são "batizadas" a grande maioria das escolas para educação especial, conforme encontrei.

No trabalho de pesquisa e da coleta dos dados, invariavelmente, voltei aos "achados" dezenas de vezes, no meu caso, aos documentos como um todo, que iam compondo as informações que esperava encontrar. Numa destas "passada de olhos" pelos materiais dos *Documentários* um quesito, primeira e aparentemente não "procurado/pesquisado", passou a fazer parte da minha releitura de alguns Pareceres; ao procurar por questões, itens, decisões, conceituações, etc., enfim, pelos indicativos que pudessem me oferecer categorias analíticas para estes registros, os nomes das escolas para educação especial chamaram atenção e, não somente a atenção, mas constituíram-se como um destes indicadores da "história" que estava tentando compor. Rapidamente, reporteime ao Curso de Mestrado, aos estudos anteriores à escrita desta Dissertação, e lembrei-me daqueles que diziam respeito à pesquisa de campo nas ciências sociais e na educação⁷³; nesta oportunidade, havíamos estudado os métodos e técnicas de pesquisa em ciências sociais e a aplicabilidade destes para a educação, perpassando pelas temáticas da *observação participante*, o *diário de campo*, a *história oral* e a *pesquisa em educação*. Ainda que minha pesquisa seja eminentemente um trabalho bibliográfico, através de coleta de dados e levantamento de documentação em relação ao tema proposto, não pude deixar de estabelecer algumas similitudes metodológicas com as temáticas desenvolvidas naquelas aulas, especialmente, quando tratamos do método etnográfico de pesquisa.⁷⁴ Como prática deste exercício didático, FONSECA (1998) desdobra o

⁷³ Refiro-me à disciplina *Introdução à pesquisa de campo nas ciências sociais e na educação*, ministrada pela professora Carmen Craidy, a qual cursei no primeiro semestre de 1999.

⁷⁴ No campo da antropologia social, alguns praticantes fazem o uso da **etnografia** no trabalho de pesquisa, entendida como uma análise antropológica como forma de conhecimento. A etnografia não se trata, porém, apenas de um método, mas ela estabelece relações, seleciona informantes, transcreve textos, levanta genealogias, mapeia campos, mantém um diário de campo, etc.

método etnográfico em 6 etapas⁷⁵ e reforça a importância do uso do "diário de campo", como "companheiro" do pesquisador ou pesquisadora nas saídas a campo: nele, deve-se registrar tudo, e mais um pouco, num primeiro momento; em seguida, deve-se fazer uma leitura inicial de todo o material registrado e, após, em sucessivas vezes, voltar ao material e relê-lo tantas vezes quantas forem necessárias para se construir e perceber possíveis categorias analíticas. Relata, pois, a autora, que não raro o pesquisador ou pesquisadora pode "encontrar" nesta alternância que se dá entre a insistência de leitura do diário e a volta ao campo, hipóteses que, num primeiro momento, não se constituiriam como importantes para a/na pesquisa e que, no entanto, podem ser as fontes mais ricas e/ou elucidativas das questões propostas, etc.

Trago esta breve colocação a respeito do trabalho etnográfico porque experienciei em meu trabalho, de uma forma ou de outra, condições "semelhantes" de pesquisa, aqui colocada entre aspas, pois preciso reconhecer e explicitar a diferença entre meu "campo de pesquisa" e o tratado na etnografia (não se tratam de documentos; antes, de pessoas, de comunidades, de espaços compostos de atividade humana); isto se aplica, igualmente, ao estilo de "diário de campo" que construí, e àquele da pesquisa etnográfica. No entanto, respeitadas estas devidas diferenças, e realizando uma comparação talvez um tanto perigosa, do ponto de vista da ciência, gostaria de relatar que a questão curiosa dos nomes que encontrei enquadraram-se neste tipo de experiência etnográfica; a pesquisa nos *Documentários* pretendia tratar de quaisquer outros temas, menos este (momento do *estranhamento*); a ida ao campo (no meu caso, a pesquisa bibliográfica), o registro no diário de campo (anotações da pesquisa que compuseram um quadro final aqui anexado - a *esquematisação*), a sistemática em reler o material em busca das impressões que julgava importante na reconstituição da "história" que pretendia (momento da *comparação*), levaram-me a encontrar um novo indicador que, somado a outros que já anunciei no decorrer do texto serem pontos elucidativos do entendimento da educação especial no RS, sua constituição institucional, terminológica, filosófica, política, etc. e que podem, portanto, podem merecer novas visitas.

Qual pré-requisito, ou intenção, ou homenagem, ou caracterização, determinam o nome que será dado a uma instituição e, neste caso, a uma

⁷⁵ São elas: *estranhamento*, *esquematisação*, *desconstrução*, *comparação* - a procura por dinâmicas análogas, *modelos alternativos* e *eventuais aplicações* (*op. cit.*, p. 14-36).

escola? Nunca tive a oportunidade de participar de um momento de decisão como esta mas, recorrendo à memória, "os nomes que lemos por aí", usados para denominar as instituições públicas e privadas diversas, ao menos em termos de RS, são os nomes de personalidades ilustres das respectivas localidades e de fora dela, também; vultos históricos, como forma de homenagem; e há, ainda, aqueles nomes que, por si só, caracterizam as instituições e/ou espaços, adjetivamente por significação, sejam eles, uma escola, um estádio, uma praça, uma universidade, uma biblioteca, um teatro, etc. Neste caso, enquadra-se, por exemplo, o da "nossa" *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, que consegue expressar em seu nome uma característica (involuntária ou não): a de estar localizada em nosso Estado e, especialmente, por ter sido há um tempo a Universidade aqui do Estado. Nos *Documentários*, encontrei os nomes dados às escolas para educação especial, que ainda vigoram, tais como: *Recanto da Alegria, Lar Feliz, O Sorriso de Amanhã, Recanto de Amor e Compreensão, Novo Lar de Menores, Raio de Sol, Recanto Amigo, Recanto Alegre, Recanto de Amor, Recanto do Amor, Recanto da Esperança, Recanto Esperança, Recanto Encantado, Morada da Ternura, Cantinho da Esperança, Cantinho do Amor, Cantinho da Amizade, Lar do Carinho, Luz e Liberdade, Bem-Me-Quer, Raio de Luz, Laços de Ternura, Amor e Vida, Vida Nova, Novo Amanhã, Meu Nome é Vida, Alegria de Viver, Renascer, Pequenos Passos, Um Sorriso a Mais, Corrente de Carinho, Lar da Esperança, Tempo de Aprender, Sol Nascente, Pedacinho do Céu, Novo Horizonte*, entre outros. Gostaria de acrescentar que estes nomes ocorrem repetidamente, até por mais de duas vezes, alguns deles, em localidades diferentes. Não cumpre que, neste espaço, eu promova uma qualquer crítica destrutiva e dirigida àquelas pessoas que, na melhor das intenções, lutaram pelas respectivas escolas e deram-lhes tais nomes, com os quais, certamente, esperavam representar toda a gama de atenção, dedicação, zelo, piedade, compaixão, pelos alunos "especiais" que delas participariam. Não cumpre, da mesma forma, que eu simplesmente exerça um capricho pessoal acerca do gosto ou não-gosto pelos referidos nomes; pretendo apenas, como sempre tenho atuado neste trabalho, requisitar um momento de atenção para esta "curiosidade", voltando a afirmar que ela assim se constitui ao parearmos estes nomes com aqueles dados a outras escolas, comuns, pertencentes ao sistema de ensino. As escolas comuns, na pesquisa, chamam-se *Cristo Redentor, Presidente Vargas, Major Berlamino Côrtes, Sinodal Rui Barbosa, Dom Pedro II*, etc., e, por esta razão, é que não se pode deixar de perceber o contraste de sentidos contidos nos nomes entre estas e as escolas especiais; uma análise semântica de cada nome daria, por certo, categorias que

indiciariam várias hipóteses das razões e sentidos. Apenas quero sugerir, neste espaço que, em minha opinião, não haveria problema algum na utilização dos nomes expressos acima, caso estes não estivessem relacionados à educação especial. Historicamente, já é sabido que o atendimento a estas pessoas com deficiências foi decisivamente influenciado pelos sentimentos (mais nobres, é verdade!) de piedade, compaixão, necessidade, pena, etc., e não porque se considerava que estas pessoas pudessem ter uma educação apenas por direito; a superação desta faceta da educação dirigida às pessoas com necessidades educacionais especiais tem sido o objeto de luta de toda uma gama de profissionais e de parcelas da comunidade, no sentido de *des-mitificar* as idéias relacionadas a quaisquer pessoas que apresentem diferenças em seu modo de viver, relacionar, estudar, e daí por diante, entendendo que a heterogeneidade de valores, cultura, crenças e comportamentos são inerentes à existência humana.

Alguns comentários em relação ao sentido dos nomes podem, ainda que resumidamente, serem questionados nesta conclusão, como por exemplo, *o que vem a constituir-se como trabalho desenvolvido pela escola comum e escola especial? Que sentido deve ter, que atividades deve desenvolver a escola especial? Que papel esta escola deve cumprir, em relação aos próprios alunos e em relação à comunidade? Que tipo de concepção se tem do espaço institucional escolar? Quais os pré-requisitos de um bom profissional para atuar nesta área, que valores, qualidades são mais importantes? É procedente categorizar a instituição escola como um "pedacinho de céu"? O que se espera da educação ministrada no "lar da esperança"?.. E a sociedade em geral, que ou escolhe, ou aceita tais nomes, que relação estabelece com as pessoas diferentes da "maioria-padrão"? Num minuto de exacerbação, arrisco inferir que os nomes, entre outras coisas, revelam uma *mea culpa*, uma dívida social que só pode ser sanada se se oferece a estas pessoas estigmatizadas "um novo amanhã", ou, uma "nova vida", através de uma "corrente de carinho"... Revelam, também, uma conformação desta sociedade, numa atitude de natureza paternalista, que já se sente satisfeita em fazer "um pouquinho", dar "alguma atenção", proporcionar "alguma socialização e felicidade" para aquelas crianças, jovens e suas famílias!... Fatos dificilmente existem sem relações; embora os tipos de relações revelados pela pesquisa, geralmente, não sejam aparentes quando esta se inicia, é possível edificar em mente conexões ou vínculos específicos de alguns assuntos, que podem ser explorados e procurados e, desta forma, explicitar e revelar importantes questões.*

CAPÍTULO 8: MAPEAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL ATRAVÉS DAS ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS *- mais um pouco desta "história", revelada através de alguns dados estatísticos*

As estatísticas educacionais da educação especial aqui comentadas, foram extraídas do periódico *Estatísticas Educacionais*, realizados anualmente pela Secretaria da Educação. A partir do ano de 1992, estas ganharam forma nos famosos "livrões azuis" e, também, é somente a partir desta data que os índices de matrícula para a educação especial começam a fazer parte do cenário educacional, sistematicamente, no RS; anteriormente, em nenhum anuário se pode obter qualquer informação. Importante dizer que as estatísticas em relação a esta modalidade de ensino sempre foram muitíssimo precárias, por vezes contraditórias entre uma esfera administrativa e outra - exemplo: esfera estadual e esfera federal - e continuam sendo, haja visto que não existem dados censitários para a área; tudo o que se obtém em relação ao número de alunos, número de escolas, classes especiais, professores, etc., são levantamentos feitos pelo setor de Informática da Secretaria da Educação, mas dizem respeito, tão somente, ao número de estabelecimentos, matrícula inicial, professor regente (com e sem habilitação) e número de salas de aula utilizadas por turno, ou seja, não trazem nenhum indicador específico sobre características da educação especial ministrada, seus alunos, etc.

A intenção em realizar levantamentos do número de alunos com necessidades educacionais atendidos pelo Estado, em sua totalidade e em suas esferas (estadual, municipal e particular) tem o propósito de "mapear" mais um pouco desta área e, principalmente, tentar "diagnosticar" qual destas esferas têm prestado maior número de atendimentos no geral e por categoria de excepcionalidade; desta forma, o levantamento⁷⁶ produzido parte de um comparativo entre os anos de 1992 a 1996, ano do último anuário impresso, complementado com dados disponíveis na Seção de Informática da SE/RS com dados sobre a Matrícula do ano 2000.

⁷⁶ As Informações Estatísticas dos anuários encontram-se no ANEXO I. Levantamentos estatísticos em relação a algumas destas especificidades podem ser encontrados na Sinopse da Educação, realizada pelo MEC/INEP/SEEC, para o ano de 1999.

Os números da tabela *Matrícula inicial de educandos excepcionais*⁷⁷ são claros, praticamente falam por si só; 1º) percebe-se que o número total de matrículas de "educandos excepcionais", somadas as três dependências administrativas e os níveis de ensino (pré-escola e ensino regular de 1º e 2º graus), nos 5 anos das estatísticas, é ínfimo e, certamente, atinge apenas a uma pequena parcela desta população (foram matriculados 26.445 alunos); 2º) a esfera estadual é a que mais matriculou "educandos excepcionais" neste espaço de anos, fazendo uma média de mais ou menos 3.500 matrículas (com exceção de 1996 onde este índice é um pouco mais elevado); a esfera municipal matriculou, em média, 1.000 alunos por ano e; a esfera particular, 100; 3º) os índices de matrícula no ensino regular de 2º grau são reduzidíssimos e, na esfera particular, sequer existem; 4º) chocante é o índice da matrícula final que demonstra o número de *alunos matriculados aprovados* e o número de *alunos matriculados reprovados* - vale a pena um aprofundado estudo, sistematizado, de tais índices que revelam, entre outras coisas, a necessidade premente da revisão do papel, eficácia e abrangência do ensino ministrado nas escolas regulares que "matriculam educandos excepcionais", porque os números parecem não corresponder a um verdadeiro atendimento, no pleno sentido do termo, em face de tantas reprovações... isto nos leva a retornar, novamente, ao questionamento de tais práticas, perguntando pela *posição* das nossas escolas em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais, considerando que estas estimativas são consideravelmente muito recentes, já correspondentes aos *tempos da integração, da inclusão, do repensar mais atualizado em educação especial*, em termos mundiais. Outro ponto gritante destas estatísticas está relacionado ao número de alunos matriculados que "conseguem" concluir a série em curso, especialmente no caso da pré-escola, na qual os números não indicam a aprovação ou a reprovação e, também, as "evasões" ocorridas.

Ainda que possivelmente incompletos no conjunto, estes dados estatísticos nos alertam para sérias questões em educação especial, como a do acesso e da continuidade dos estudos que, após décadas de desenvolvimento, ainda continuam pontuando a pauta dos assuntos relacionados a esta área; mediante esta constatação tão primária, é fácil compreender porque questões maiores, mais recentes e mais complexas estejam tão complicadas e vagarosas em suas implantação e

⁷⁷ Esta tabela (1) está no ANEXO I.

implementação, como é o caso, por exemplo, da *inclusão* e todos as mudanças/ressignificações que esta suscita.

Ainda em relação a dados estatísticos, gostaria de lembrar que os últimos dados atualizados em educação especial no RS para o ano 2000 (preliminares) estarão colocados na seqüência desta parte do Capítulo, junto a outros índices estatísticos também pontuais; além disso, esclareço que minha intenção era a de registrar nesta Dissertação, também, dados relativos a:

- número de matrículas Educação Especial/2000 - nas escolas comuns públicas, nas escolas comuns privadas, nas escolas especiais públicas e nas escolas especiais privadas;
- número de escolas comuns públicas com classe especial;
- número de escolas comuns privadas com classe especial;
- número de escolas especiais públicas;
- número de escolas especiais privadas;
- número de escolas comuns públicas com sala de recursos;
- número de escolas comuns privadas com sala de recursos;
- número de salas de recursos.

Não existe qualquer controle, acompanhamento e/ou sistematização efetivos de dados como estes, segundo informações da Divisão de Informática, da Secretaria da Educação/RS; alguns destes dados estão contidos na Sinopse da Educação, realizada pelo MEC/INEP/SEEC, para o ano de 1999, confirmando o que já havia comentado em momentos anteriores desta Dissertação, na própria hipótese de pesquisa eleita inicialmente e, por fim, ratificando o que se pode visualizar nos Planos e Programas para educação especial no RS, trabalhados nesta pesquisa.

8.1 PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO RS: um "ponto de vista" a partir do Censo Demográfico de 1991⁷⁸

O *Censo Demográfico de 1991*, realizado pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*, se constitui num item de relevância para esta pesquisa pois permite, de certa forma, construir um panorama favorável a possíveis definições de políticas públicas direcionadas para as

⁷⁸ Lamentavelmente, os dados do Censo 2000 não estavam disponibilizados até o encerramento da compilação dos dados desta pesquisa.

peças com necessidades especiais e necessidades educacionais especiais, no que diz respeito à prevenção, escolarização, trabalho, lazer, previdência social, etc., no âmbito do estado do RS. Apesar de não ter por objetivo atender a dados educacionais, o Censo colabora na pesquisa da faixa etária das pessoas deficientes potencialmente escolarizáveis (de 0 a 19 anos). É grande a expectativa em relação à divulgação oficial dos índices provenientes do CENSO 2000 o qual, certamente, colaborará na atualização da defasagem que se coloca pelo tempo.

Os critérios de deficiência definidos pelo IBGE para a pesquisa e coleta de dados são os seguintes:

Cegueira, para a pessoa que é totalmente cega desde o nascimento ou que tenha perdido a visão posteriormente por doença ou acidente (DV). **Surdez**, para a pessoa totalmente surda desde o nascimento ou que tenha perdido a audição posteriormente, por doença ou acidente (DA). **Paralisia de um dos lados**, para a pessoa hemiplégica. **Paralisia das pernas**, para a pessoa parapléica, ou seja, com os membros inferiores paralisados. **Paralisia total**, para a pessoa tetrapléica, ou seja, com os membros superiores (braços) e inferiores (pernas) paralisados. **Falta de membros ou de parte dele(s)**, para a pessoa que não tem um dos membros superiores ou inferiores, ou ambos, desde o nascimento ou por posterior amputação, devido à doença ou acidente. **Deficiência mental**, para a pessoa com retardamento mental, resultado de lesão ou de síndrome irreversível, que se manifesta durante a infância e se caracteriza por grande dificuldade de aprendizagem e adaptação social (DM). **Mais de uma**, para a pessoa portadora de mais de uma das deficiências enumeradas. **Nenhuma das enumeradas**, para a pessoa que não tem nenhuma das deficiências enumeradas anteriormente ou para aquela que não é deficiente. As pessoas que não apresentaram resposta à indagação foram contadas no grupo SEM DECLARAÇÃO (IBGE, 1996:23).

As tabelas do *CENSO DEMOGRÁFICO DO BRASIL/1991/RIO GRANDE DO SUL (Características gerais da população)* foram utilizadas para realizar esta pequena análise estatística; nas referidas tabelas não constam os índices das categorias SEM DECLARAÇÃO (SD), NENHUMA DAS ENUMERADAS e MAIS DE UMA o que pode significar, a meu ver, que o número dos deficientes para o RS pode ser maior do que o verificado, englobando, inclusive, síndromes como a do Autismo, de Rett, etc. Acrescento que também estão fora da abrangência destes números os índices que se referem às DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS. Para fins do próprio trabalho, as deficiências dos membros foram somadas sob o

critério de deficiência física (DF). Outro ponto a ser esclarecido é que utilizei, neste estudo, as categorias de análise já produzidas por JANNUZZI & JANNUZZI, em trabalho de estrutura semelhante, relativo ao Brasil. Deste, incluí nesta introdução, o "alerta" em relação aos dados:

Supomos que, devido ao grande preconceito que envolve a sociedade, possivelmente assimilados pelos familiares informantes, poderá haver ocultamento nas declarações. As informações estão sendo apontadas dentro dos referenciais incorporados no senso comum, o que nos faz aventar a possibilidade de que o conjunto desses dados quantifique os grandemente lesados e/ou os que, tendo passado por algum critério de diagnóstico (clínico, pedagógico, etc.) são aceitos como tal. Daí a possível não uniformidade de conceituação (...) (JANNUZZI: 1997, p. 40).

Por fim, esta parte deste trabalho de pesquisa se dará numa alternância entre a análise da realidade rio-grandense propriamente dita e a da realidade brasileira, numa tentativa de contextualização dos índices e, possivelmente, das causas e dos determinantes dos mesmos. Tentarei apontar fatos coincidentes entre as duas esferas político-administrativas, assim como os possíveis desencontros de valores, uma vez que a educação especial tem sido, de fato, pouco considerada nas pesquisas da educação, confirmando a sua posição ainda desvinculada do sistema geral de educação, mesmo com a insistência da legislação e dos movimentos em geral para o fato contrário.

8.2 A PORCENTAGEM DOS DEFICIENTES

Segundo JANNUZZI (1997), os dados do IBGE atestam **2.198.988 deficientes** numa população total de **146.815.750 habitantes** no Brasil; isto representa **1,498%** de deficientes. Os trabalhos nesse campo aceitam a estimativa de 10% de deficientes sobre a população total do país, sem que se explicitem os critérios definidores dessa porcentagem. A justificativa tem como ponto de partida a autoridade da *Organização Mundial de Saúde* (OMS). Em relação a isso, supõe-se que nestes 10% esteja "um conjunto muito maior de variáveis

incorporadas no conceito de deficiência, certamente transferidos dos países desenvolvidos para o nosso meio⁷⁹”.

TABELA 1: *BRASIL e RIO GRANDE DO SUL 1991*
População e porcentagem de deficientes

DEP. ADM.	POPULAÇÃO	POPULAÇÃO MASCULINA	POPULAÇÃO FEMININA	POPULAÇÃO MASCULINA DEFICIENTE	POPULAÇÃO FEMININA DEFICIENTE
BR	146.815.750	49,36%	50,64%	1,68%	1,31%
		(72.478.103)	(74.337.647)	(1.222.593)	(976.395)
RS	9.138.462	49,20%	50,80%	1,32%	0,91%
		(4.496.049)	(4.642.413)	(59.503)	(42.672)

Fonte: IBGE (tabela resumida).

Já para o Estado do RS encontramos os dados coletados com base na *População residente, por tipo de deficiência e sexo, segundo a situação de domicílio e grupos de idade - Censo 1991/IBGE*. O total da população estadual é de **9.138.462**, subdividido em **4.496.049 homens** e **4.642.413 mulheres**; na zona urbana encontram-se **6.996.455** destes e, na rural, o número é de **2.142.007**. Em relação ao total da população de deficientes, o RS apresenta (com base na sua população total de 1991) aproximadamente **102.175 pessoas** (DV, DA, DF e DM), percentuando **1,118%** do total da população.

8.3 PANORAMA QUANTITATIVO DAS DEFICIÊNCIAS

TABELA 2: *BRASIL e RIO GRANDE DO SUL 1991 - Porcentagem de deficiências, segundo o tipo*

POPULAÇÃO	D.V.	D.A.	D.M.	D.F.	DMúlt.	SD	TOTAL
BR 146.815.750	0,10%	0,11%	0,44%	0,41%	0,07%	0,36%	1,49% (2.198.988)
RS 9.138.462	0,07%	0,11%	0,52%	0,41%	-	-	1,11% (102.175)

⁷⁹ Corroborando tal afirmação encontra-se no Censo dos EE. UU. (1990), agrupados com a mesma ênfase, quesitos brandos e acentuados denunciadores de deficiências, tais como: dificuldade de ver palavras e letras em jornais e impossibilidade de vê-las; dificuldade de caminhar meio quilômetro e impossibilidade de fazê-lo, etc.

No total da população de deficientes brasileiros vemos que a maior quantidade é de *Deficientes Mentais* (658.917), seguidos dos *Deficientes Físicos* (602.330), dos *Deficientes Auditivos* (com 173.579), dos *Deficientes Visuais* (145.857), das *Deficiências Múltiplas* (87.071) e do índice *SD* (sem declaração) com 531.234. No RS, por sua vez, a incidência de *Deficiência Mental* também aparece em primeiro lugar, somando 47.584 pessoas; em seguida, a *Deficiência Física* com 38.087 pessoas (subdivididos em *hemiplégicos*, *tetraplégicos*, *paraplégicos* e pessoas com *falta de membros ou parte deles*). Em terceiro lugar aparece a *Deficiência Auditiva* com 10.173 pessoas e, enfim, a *Deficiência Visual*, com 6.331 pessoas.

Nota-se, portanto, a semelhança entre o Brasil e o RS no que diz respeito à incidência das deficiências e suas colocações.

Ainda em relação ao RS, podemos concluir que:

- a cegueira (DV) aumenta significativamente após os 45 anos de idade, acentuando-se nos 80 anos e mais;
- a surdez (DA) apresenta elevação significativa após os 4 anos (5 a 9 anos) crescendo de 190 pessoas para 751, destacando-se também na faixa de 20 a 24 anos (872 pessoas) e, igualmente, na de 80 anos e mais, totalizando 1.185 pessoas (o índice total varia de 190 a 1.185 pessoas);
- assim como na realidade brasileira, a DF (deficiência física) aumenta, no geral, na faixa de 20 a 24 anos e 25 a 29 anos, marcando a "época" de entrada no mercado de trabalho - especialmente para os homens - e os decorrentes acidentes...);
- a DM (deficiência mental) apresenta seu aumento mais significativo na faixa etária de 5 a 9 anos (3.324 pessoas) e na de 10 a 14 anos (5.405 pessoas), coincidindo com o início da escolarização (educação infantil), percorrendo grande parte do tempo atribuído ao ensino fundamental. JANNUZZI (*op. cit.*) coloca a respeito: "Isso de certa forma confirma que a escola é um crivo importante em tal deficiência, como afirmam algumas pesquisas (FERREIRA: 1993; BUENO: 1993, entre outros)".

8.4 POPULAÇÃO DEFICIENTE EM "IDADE ESCOLAR"

Este sub-item objetiva demonstrar aquelas crianças e jovens com alguma deficiência que, potencialmente, estariam no que se chama de "idade escolar", ou seja, na faixa etária dos 0 a 19 anos (incluindo aí um ano a mais da idade dos 18 anos, em função da metodologia do próprio levantamento censitário), abarcando toda a educação básica. Este dado, comparado aos índices de matrícula do mesmo ano, revelam a incipiência entre a demanda e o atendimento escolar efetuado.

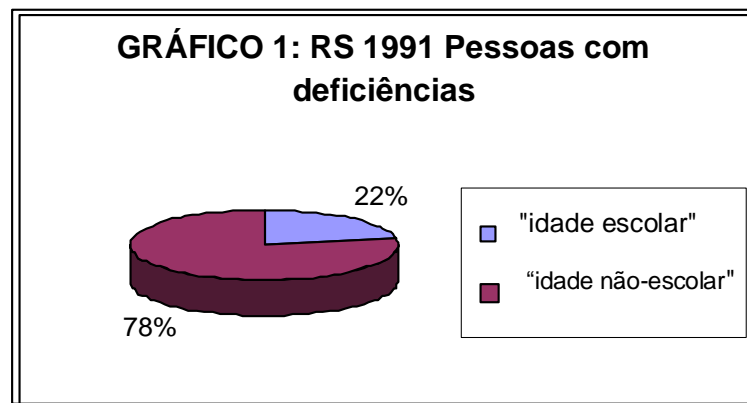
TABELA 3: RS 1991 - Deficiências, segundo a idade

IDADE	N.º PESSOAS
0 a 4 anos	2.133
5 a 9 anos	5.353
10 a 14 anos	7.689
15 a 19 anos	7.495 (15 -17): 4.491 (18 -19): 3.004
<i>SUB-TOTAL</i>	<i>22.670*</i>
20 a 24 anos	7.802
25 a 29 anos	8.426
30 a 34 anos	7.890
35 a 39 anos	6.870
40 a 44 anos	5.965
45 a 49 anos	5.793
50 a 54 anos	6.028
55 a 59 anos	5.832
60 a 64 anos	6.085
65 a 69 anos	4.851
70 a 74 anos	5.313
75 a 79 anos	3.531
80 anos ou mais	5.119
<i>TOTAL</i>	<i>102.175</i>

* Total de população deficiente em "idade escolar"

Fonte: IBGE.

É considerada como *População Infantil e em Idade Escolar* aquela compreendida entre a faixa etária de 0 a 19 anos, da população deficiente, pressupondo que, em apresentando alguma síndrome, a criança seja encaminhada aos órgãos competentes, a tempo de receber os cuidados necessários a seu desenvolvimento. Optou-se por considerar 19 anos como a "idade limite" para a população escolarizável em função de que geralmente as instituições escolares públicas e privadas consideram os 18 anos a idade em que termina sua responsabilidade no atendimento; um ano a mais foi acrescentado, portanto, para que se pudesse ficar dentro das idades estabelecidas pelo IBGE.



Fonte: IBGE.

O gráfico acima demonstra que no RS o número de pessoas com deficiência em "idade escolar" é de **22%** crianças e jovens (**22.670 pessoas**, estando **17.783** destes locados na zona urbana e, o restante, **4.887**, na zona rural); no mesmo caso que o Brasil, o RS também deve ter presente os **78%** de pessoas com algum tipo de necessidade especial (na faixa etária dos 20 anos e mais), o que significa pensar no urgente "(...) aprimoramento das políticas sociais - medicina preventiva, melhor estímulo ao lazer, amparo na previdência social e formação de especialistas para atendimento a essa clientela" (*op. cit.*, p. 43) e, igualmente, das políticas educacionais, uma vez que pelos preceitos legais estas pessoas, agora, têm o direito à educação, mesmo que fora da idade própria. Vale, aqui, o alerta de que os **22%** dos "possíveis" alunos podem não estar representando todos aqueles com alguma "dificuldade de aprendizagem", ou seja, representam apenas os gravemente lesados ("mais facilmente identificáveis"...). Esta constatação, sem dúvida, pode expressar que um grande número possa não estar sendo atendido pela escolarização. Lembre-se, novamente, que nos dados demográficos para o RS não constam os índices de SD e de DMU, o que também pode ser fator de alteração no número de alunos encontrado.

8.5 DEFICIÊNCIA E GÊNERO

JANNUZZI (*op. cit.*) aponta em seu trabalho uma população feminina no Brasil de **74.337.647** ou **50,4%** da população total, enquanto os homens são **72.478.103** ou **49,6%**. A população deficiente é constituída de **976.395 mulheres** e **1.222.593 homens**. Em termos percentuais, tem-se **44,4%** de **deficientes femininos** contrapostos a **55,6%** de **deficientes masculinos**. A diferença maior se constata na deficiência mental e na física. Abaixo, dados percentuais que detalham estes indicadores.

TABELA 4: *BRASIL 1991 - Porcentagem de deficientes, por gênero e segundo o tipo*

DEFICIENTES FEMININOS						DEFICIENTES MASCULINOS						
%	%	%	%	%	%		%	%	%	%	%	%
DV	DA	DM	DF	DMu	SD		DV	DA	DM	DF	DMu	SD
0.094	0.112	0.379	0.302	0.053	0.374		0.105	0.125	0.521	0.521	0.066	0.349

Fonte: IBGE (tabela resumida).

No RS temos uma **população feminina de 4.642.413** ou **50,80%** do total da população; os **homens são 4.496.049** ou **40,20%** da população total. A população deficiente é constituída por **42.672 mulheres (41,76%)** e **59.503 homens (58,24%)** do total da população deficiente.

Existe uma diferença quantitativa entre os gêneros, conforme a deficiência, tendo destaque nesta diferenciação as deficiências mental e física, como também é o caso brasileiro. Após a faixa etária dos 70 anos, a taxa de mulheres deficientes mentais é bem maior, talvez em função de que, segundo as pesquisas, a longevidade da população feminina é maior que a da população masculina. Além disso, possivelmente soma-se a esse percentual dito de deficiência mental as síndromes que se manifestam pela idade avançada e que são confundidas com a deficiência. A questão das diferenças na deficiência física também se dão por conta da maior expectativa de vida das mulheres (após os 70 anos) e, nas idades anteriores, os acidentes de trabalho e de trânsito, entre outros, são

responsáveis pelo maior índice masculino, pois estas atividades de "trabalho fora de casa" ainda condizem mais com a realidade da população masculina. Os números da Tabela 5 também contribuem no detalhamento destes indicadores.

TABELA 5 : RS 1991 - Número de deficientes por gênero, segundo o tipo de deficiência

	Deficientes femininos				Deficientes masculinos			
	DV	DA	DF	DM	DV	DA	DF	DM
0-4	70	122	281	411	73	68	393	715
5-9	81	325	443	1.366	86	426	668	1.958
10-14	72	343	517	2.216	55	403	894	3.189
15-19	57	347	470	1.992	222	298	1.020	3.089
20-24	69	414	493	1.883	131	458	1.207	3.147
25-29	115	195	720	2.110	167	296	1.658	3.165
30-34	103	222	922	1.659	127	239	1.757	2.861
35-39	157	288	781	1.621	92	271	1.699	1.961
40-44	101	205	719	1.283	190	328	1.572	1.567
45-49	171	203	634	1.204	259	198	1.834	1.290
50-54	221	193	765	1.154	238	247	1.873	1.337
55-59	236	219	1.096	916	252	230	2.045	838
60-64	292	256	1.339	747	371	279	2.111	690
65-69	159	246	1.033	417	264	275	1.770	687
70-74	240	342	1.528	604	257	433	1.486	423
75-79	276	318	942	405	216	301	889	184
80 ...	631	650	1.659	403	280	535	869	92
Total	3.051	4.888	14.342	20.391	3.280	5.285	23.745	27.193

Fonte: IBGE.

8.6 O RURAL E O URBANO

De acordo com os índices estimados pelo IBGE, temos que a população urbana total do país é de **110.996.816** e a rural é de **35.818.934** pessoas, o que em termos percentuais corresponde

respectivamente a **75,6%** e **24,4%** de seus habitantes. Os **deficientes** na **zona urbana** são **1.676.008**, enquanto que na **zona rural** são **522.980**, ou seja, **76,2%** e **23,8%**, respectivamente. Isso mostra que a população deficiente acompanha a distribuição da população, nas duas áreas (JANNUZZI: 1997, p. 44).

TABELA 6: RS 1991 - Deficientes nas áreas urbana e rural

	População urbana	Deficientes urbano	População rural	Deficientes rural
0 - 4	688.884	1.734	205.091	399
5 - 9	726.866	4.376	220.085	977
10 - 14	691.551	5.996	214.891	1.693
15 - 19	605.191	5.677	198.872	1.818
0 - 19*	*2.712.492	*17.783	*838.939	*4.887
20 - 24	607.053	5.815	182.404	1.987
25 - 29	647.004	6.039	178.252	2.387
30 - 34	604.561	5.889	160.221	2.001
35 - 39	526.838	4.971	146.053	1.899
40 - 44	437.717	4.389	130.609	1.576
45 - 49	342.225	4.325	108.515	1.468
50 - 54	281.997	4.298	97.002	1.730
55 - 59	240.099	4.434	84.151	1.398
60 - 64	206.154	4.427	74.426	1.658
65 - 69	151.770	3.605	56.184	1.246
70 - 74	108.471	4.019	39.612	1.294
75 - 79	69.898	2.574	25.021	957
80 ...	60.176	3.987	19.988	1.132

* Pessoas deficientes em "idade escolar".

Fonte: IBGE.

Considerando a Tabela 6, a **população urbana** total do RS é de **6.996.455** e a **rural** é de **2.142.007** pessoas, respectivamente, **76,56%** e **23,43%** de seus habitantes; aliás, e novamente, índices proporcionais ao caso brasileiro, respeitadas suas diferenças de grandeza. Os **deficientes da zona urbana** são **76.555** e, os da **rural**, **25.620** pessoas; ou seja, respectivamente, **74,92%** e **25,07%** do total da população deficiente do RS. Assim como na realidade brasileira há, portanto, um acompanhamento

da distribuição da população pela população deficiente, tanto na zona urbana quanto na zona rural.

ALGUMAS CONCLUSÕES...

A elaboração destes dados para verificação dos referidos índices, estruturada na comparação entre o Brasil e o estado do RS, no que diz respeito à população deficiente, serviu para levantar alguns problemas e, dentre outras coisas, demonstrou:

- a quantidade de deficientes acima da idade escolar;
- a necessidade do questionamento a tão aceita porcentagem de 10% sobre a população total do Brasil (e do Estado);
- que há diferenças entre tipos de deficiências, em relação às faixas etárias, entre os sexos, entre a situação rural e urbana.

No momento que segue, faz-se necessário estabelecer uma base de dados educacionais de/para a população deficiente do RS, a fim de tentar mapear a *escolarização* (no que diz respeito ao atendimento) desta população. Importante destacar o desafio que esta comparação sugere, uma vez que os dados colhidos pelo IBGE possivelmente só tratem dos indivíduos mais lesados, além de também abranger a população "fora da escola".

8.7 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RS: DADOS ESTATÍSTICOS E PERSPECTIVAS

Este sub-item do trabalho propõe-se a construir um pequeno panorama do que seja a educação especial no estado do RS, no que diz respeito ao número de matrículas, alunos, professores (número, funções docentes, etc.) e estabelecimentos, entre outros itens. Para tanto, a fim de dar conta de um princípio de análise, optei por trabalhar com os últimos dados para a área, com os seguintes materiais:

- **ESTATÍSTICA DO ALUNADO** - *Dados Preliminares*, após o Censo Educacional 2000; mantenedoras estadual, municipal e particular, mais o total entre elas. Fonte: *Divisão de Informática/Departamento de Planejamento da Secretaria de Educação*.

➤ Tabela e gráficos **MATRÍCULA INICIAL/RS 1996-1998, DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA/RS 1996 e 1998**. Fonte: MEC/INEP/SEEC.

TABELA 7: RS 2000 - Dados Preliminares, após Censo Educacional

M.	E.	M.I.	R.	P.	O.P.	R.C. habilit.	R.C. s/habilit.	A. R.
Estadual	290	4.214	-	-	-	505	62	7
Municipal	97	2.930	-	-	-	400	92	6
Particular	156	13.338	-	-	-	1.049	392	9
TOTAL	543	20.482	-	-	-	1.954	546	8

M: mantenedora

E: estabelecimentos

M.I.: matrícula inicial

R: repetentes

P: professores

O.P.: outros professores

R.C.: regentes de classe

A.R.: alunos/regente

Fonte: DINF/DEPLAN/SE

Para efeitos de uma análise mais produtora em relação aos dados, estabelecemos quatro pontos:

I. estudo partindo dos dados da SE/RS, levando em conta a matrícula inicial e a relação com o índice de demanda populacional "escolarizável" no ano de 1991;

II. estudo da participação das dependências administrativas no tocante às matrículas.

Realizo, aqui, apenas alguns apontamentos preliminares sobre as três variáveis, uma vez que são pontos altamente polemizáveis e complexos, os quais exigem uma posterior e específica dedicação, sobretudo, obtenção de outros materiais esclarecedores.

I. Com o auxílio da *Seqüência Histórica 1985-1998* da Matrícula Inicial por ano, segundo dependência administrativa e localização/RS, verifica-se que a **Matrícula inicial** na Educação Especial no RS, no ano de **1991**, foi de **5.455** alunos, totalizada pela soma das três dependências administrativas (estadual, municipal e particular). No ano em questão

(considerado por ser o último em termos de recenseamento no país, considerando que não temos os dados finais do Censo 2000), portanto, apenas **24,06%** das pessoas potencialmente "escolarizáveis" foram matriculadas em alguma rede de ensino no estado, quando consideramos o total de **peças deficientes "escolarizáveis"** que é de **22.670** pessoas; destas, **17.783** encontravam-se domiciliadas na **zona urbana** e, **4.887**, na **zona rural**.

Faz-se, necessário, sem dúvida, muitos questionamentos em relação a este dado pois, se de fato fidedigno, percebemos que a maioria da população rio-grandense que apresentava alguma necessidade educacional especial não teve acesso à escola, fato que suscita várias reflexões: - em relação à divulgação e à operacionalização das matrículas; - em relação aos critérios utilizados para a consideração das deficiências; - o grau de engajamento de cada esfera administrativa no sentido de atender a esta demanda de alunos, a despeito das leis; - em relação às outras possibilidades de atendimento a esses alunos, em detrimento do meio escolar, e se de fato ocorreram; - enfim, em relação a uma perspectiva futura - reconhecer a situação atual, após 1991 e suas causas e/ou diferenciais.

Índices da mesma Seção de Informática da SE/RS, apresentados na mesma *seqüência histórica de matrículas em educação especial 1985-1998*, indicam que em **1985** o **total de matrículas** no RS foi de **5.008 alunos**; nestes 15 anos, houve um **aumento de 15.474** matrículas iniciais, chegando ao número de **20.482** no ano de **2000**, segundo os dados preliminares, percentuando **400%** de aumento, aproximadamente. A expressividade no aumento do número das matrículas, de um lado, revela que o já mencionado contingente de pessoas potencialmente "escolarizáveis" em 1991 teria, teoricamente, sido atingido somente uma década depois (em 2000), sendo necessário atualizar, portanto, o aumento do índice de pessoas "potencialmente escolarizáveis" nestes anos para, por outro lado, identificar "quantos" destes ainda restam (ou não) fora do processo de escolarização.

Em MAZZOTTA (1994) encontramos subsídios que nos mostram que, ainda antes do advento dos anos noventa, em 1985 tem início o processo de criação da CORDE - *Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, instalada oficialmente no ano seguinte. Também é de 1985 a elaboração do plano "*Educação Especial-Nova Proposta*", elaborado pelo CENESP/MEC, com a intenção de redefinir a

política para a educação especial no Brasil. A *Política Nacional de Educação Especial*, elaborada no ano de 1994 também já anunciava em sua apresentação:

A Política Nacional de Educação Especial compreende, portanto, o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a *garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais*, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado. A expectativa, a partir da concretização desse enunciado, é de que, até o final do século, *o número de alunos atendidos cresça pelo menos 25 por cento [grifos meus]* (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: 1994, p. 7-8).

Além destes e de tantos outros movimentos que ainda se poderia citar, acontecidos na regionalidade deste país, oficiais ou não, acrescentamos a *Constituição Federal* (1988), a *Lei de Diretrizes e Bases*, o *Plano Decenal de Educação para Todos* (MEC), a *criação da própria Secretaria de Educação Especial* (SEESP/1992), enfim, a *educação como direito de todos* e todas estas posturas que primam pela elevação do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, entre outras questões. Apesar desta movimentação, ao menos no que até agora pudemos vislumbrar no RS, as leis, as intenções e as medidas não surtiram grande efeito. Acreditamos que a própria "intenção numérica legal" de elevar em 25% o número de atendimento no país, na seqüência histórica 1993-2000, não tenha sido atingida em sua plenitude... Isto, por fim, sugere mencionar CASTRO (1989), quando diz:

Nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, esses grupos (clientelas 'especiais'), ao longo dos anos, por inexistência ou ineficácia de ações preventivas, vêm se descaracterizando como "minorias", atingindo, hoje, valores que, por si, revelam a gravidade do problema e a magnitude do esforço que deverá ser empreendido em termos de expansão e diversificação da oferta de oportunidades educacionais (p. 23).

II. Ainda com base na Seqüência Histórica, podemos apontar os indicadores numéricos de matrículas em cada dependência administrativa e, desta forma, verificar o aumento do número em cada uma delas e na relação entre si.

➤ a **esfera federal** continua como mantenedora, se responsabilizando para com a educação especial;

➤ a **esfera estadual**, por sua vez, detinha em **1985** o total de **3.831 matrículas**, passando a **4.877 em 1998**, o que significa um **aumento percentual de 27,3%**; o número de alunos atendidos a mais é de **1.046**. Em **2000**, o número de matrículas iniciais é de **4.214**, diminuindo o atendimento em relação a 1998.

➤ a **esfera municipal** contava com **1.012 matrículas no ano de 1985**, chegando a **1.423 em 1998**, percentuando um **aumento de 40,6%**; o número de alunos atendidos a mais é de **411**; no ano de **2000**, os dados preliminares de matrícula inicial apontam o número de **2.930**, praticamente "dobrando" o número em relação a 1998.

➤ a **esfera particular** contemplou **165 matrículas em 1985 e 275 no ano de 1998**, percentuando **66,6%** de aumento nas matrículas; o número de alunos atendidos a mais é de **110**. Em **2000**, esta esfera contemplou **13.338**, um radical aumento em relação ao ano de 1998, o que leva a questionar e perguntar sobre qual fenômeno estaria ocorrendo em termos de educação especial no RS, que pudesse refletir-se nestes índices: um gravíssimo erro, ou, diferenças/mudanças nos critérios de classificação de deficiências, que precisam urgente verificação da produção do dado.

Nesta rápida comparação, percebe-se que a esfera particular é a que tem oferecido mais expansão de vagas para matrículas, seguida da municipal e estadual. Isto tem uma importante repercussão quando se pensa em políticas públicas educacionais para a área da educação especial no RS, especialmente com o movimento de municipalização que vem sendo amplamente divulgado pelo MEC. De outro, ratifica o que a história do atendimento nesta modalidade de ensino sempre apresentou: a maior presença destas entidades no atendimento educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais. A grande questão de que este alunado fica "melhor atendido em suas necessidades fora do Estado", pelo visto, ainda é concepção corrente.

CAPÍTULO 9: ÚLTIMAS NOTÍCIAS...

*“Nós vos pedimos com insistência:
não digam nunca: isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia,
numa época em que reina a confusão,
em que corre sangue,
em que o arbitrário tem força de lei,
em que a humanidade
se desumaniza,
não digam nunca:
isso é natural!
Para que nada passe
a ser imutável!”
Bertold Brecht*

Aproximando-me do “término” desta Dissertação de Mestrado (ainda que isto não signifique que eu entenda que o conteúdo acerca da educação especial no Rio Grande do Sul possa ser considerado esgotado nestas poucas páginas...), tenho a intenção de abordar, como um último Capítulo, o que considere como “últimas notícias”, ou então, como “últimas cenas” da “história” aqui contada sobre esta área da educação no Estado. Abordo, portanto, algumas questões, ou pontuais, ou polêmicas, ou as duas coisas, que continuam a figurar no cenário construído e que determinam o “daqui para frente” no desenrolar dos fatos pertinentes à educação especial. Para efetivar tal intenção, além da observação sistemática da realidade e de leitura de materiais atualizados, optei pela realização de algumas entrevistas, com “pessoas-chave”, diretamente atuantes nas novas propostas e trabalhos que, através de sua participação neste trabalho, auxiliaram na complementação e elucidação destas últimas questões. Inicialmente, inauguro este espaço explanando a respeito da “colocação” da educação especial no Rio Grande do Sul, no organograma da Secretaria da Educação e no da educação geral.

Conforme entrevista e visita à Secretaria da Educação⁸⁰, a Divisão de Educação Especial (DEE/DP/SE) está em processo de extinção; em

⁸⁰ A entrevista foi realizada com ELIZABETE ANA BONAVIGO, ex-chefe da extinta Divisão de Educação Especial, do Gabinete do Departamento Pedagógico, no dia 20 de outubro corrente, na Secretaria da Educação/Porto Alegre. Atualmente, Elizabete é

função da definição de novos princípios e diretrizes (definidos na Conferência Estadual da Educação) está se promovendo uma reestruturação no Departamento Pedagógico da Secretaria, ao qual está vinculada a citada Divisão. Anteriormente a esta reestruturação, existiam na Secretaria diferentes Divisões (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, etc.), que estão cedendo espaço, via extinção de suas estruturas, para uma outra forma de sistematização das políticas. A estrutura do Departamento Pedagógico passa a compor-se de cinco NÚCLEOS DE ACOMPANHAMENTO ÀS COORDENADORIAS REGIONAIS DA EDUCAÇÃO. Tal reestruturação iniciou-se pelo Departamento Pedagógico, incluindo o Departamento de Recursos Humanos que já está sistematizando a nucleação via algumas ações específicas; o Departamento Administrativo também está neste processo, especialmente, no que diz respeito à questão das obras escolares. Nesta nova estrutura, então, a educação especial será trabalhada/contemplada em todos os cinco Núcleos - enfim, cada Núcleo estará apto a trabalhar com "o todo da escola". Desta forma, a educação especial estará integrada aos demais níveis e modalidades da educação. Este ponto, relativo a existência de um órgão e/ou divisão especificamente criado para atender às questões da educação especial, de forma segregada na Secretaria, ou então, integrada a outros segmentos, sempre foi uma questão político-administrativa candente no Estado, visto experiências anteriores e polêmicas que causaram. Brevemente, reconduzo à tona os seguintes fatos: em 23/01/1954, através da Lei n.º 2.346, é criado na Secretaria dos Negócios da Educação e Cultura o SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL (SOEE); em 31/12/1965, pelo decreto estadual n.º 17.750, a referida Secretaria é reestruturada e o SOEE sofre um desmembramento - a parte relativa à educação especial constitui-se na DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEE), integrante do Departamento de Ensino Primário; no ano de 1972, uma nova reestruturação, por exigência do Plano de Implantação da Lei n.º 5.692/71 estabelece que, no lugar da DEE, passe a existir o PROGRAMA EDUCAÇÃO ESPECIAL, agora gerenciado pelo Departamento de Educação Especializada; aos 23 de outubro de 1973, pela Lei Estadual n.º 6.616, é criada a FAERS, para a qual é transferido o PROGRAMA EDUCAÇÃO ESPECIAL. A FAERS passa a existir como o "órgão máximo" da educação especial no Estado - é a partir destas ações que se inicia uma dicotomia refletida nas ações

paralelas entre esta Fundação e a Secretaria da Educação, no que diz respeito à educação especial. Em 1988, uma reformulação da estrutura da FAERS dá origem à FADERS; também neste ano, registra-se a interrupção de cedência de professores públicos estaduais para a Fundação. No ano de 1990, outra reestruturação interna da FADERS torna esta Fundação um órgão de atendimento "direto" no atendimento à população deficiente e, igualmente, fortalece-se como Coordenadora da educação especial no RS (passa a realizar a supervisão, o acompanhamento e a avaliação das escolas estaduais especiais); em 1991 outras medidas, consolidadas em janeiro de 1992, criam na Secretaria da Educação o GRUPO DE TRABALHO (GTEE) que objetivava estruturar um DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, na Diretoria Pedagógica; este foi um período bastante conturbado, em que houveram muitas manifestações contrárias à determinação, por parte da FADERS e de associações e pessoas ligadas a esta área no Estado. Tal movimentação resultou na revogação da pretensão. Já em 1995, com mais uma reestruturação da Secretaria, é novamente instituída a DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, vinculada ao Departamento Pedagógico; nesta época, os responsáveis pela educação especial passam a responder, também, pelo Ensino Supletivo e pela Educação Infantil. A FADERS, por sua vez, volta a ter expressiva participação na conjuntura da implementação de políticas para educação especial, reafirmando o já prestado atendimento e ficando responsável pelo projeto do PEAI/RS. Atualmente, enfim, com a política da nucleação da Secretaria, a educação especial passa, junto com todos os outros níveis e modalidades de ensino, a compor os Núcleos de atendimento à educação do RS, plenamente "integrada" dentro da estrutura da Secretaria.

Em termos de educação, vive hoje o nosso Estado a perspectiva de uma nova política, sintetizada nas discussões e no trabalho da *Constituinte Escolar*⁸¹, "carro-chefe" do Programa de Educação da Frente

⁸¹ A *Constituinte Escolar* é um movimento político-pedagógico implantado pelo Governo do Estado, lançado em 22 de abril de 1999, que enseja a construção da Escola Democrática e Popular; além disso, a *Constituinte* é considerada como "o principal instrumento para a construção da Democracia Participativa do governo do RS na área da educação" (PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA A ESCOLA DEMOCRÁTICA E POPULAR: 2000, p. 5). Assim, a *Constituinte* resume-se num movimento que visa a definição de princípios e diretrizes da educação da rede pública estadual, através de debates, encontros e conferências. Participam dela a comunidade escolar (alunos, pais, professores e funcionários), as organizações da sociedade civil e as instituições do poder público. O processo previsto ocorre em cinco momentos: 1º) sensibilização e preparação para o desencadeamento do processo na comunidade gaúcha; 2º) estudo da

Popular, em exercício neste Estado desde 1999. Já na sistematização e ocorrência do quinto e último momento previsto no processo desta Constituinte, podemos vislumbrar alguns princípios e diretrizes para a educação especial no Estado, definidos na Conferência Estadual da Educação, ocorrida em julho deste ano. Ainda que a educação especial esteja plenamente envolvida e contemplada nas discussões gerais do processo da Constituinte, não reservando para si um movimento paralelo de definições, e por isto esteja contemplada e integrada nas variadas temáticas, diretrizes e reivindicações, gostaria de citar algumas que lhe dizem respeito mais diretamente, definidas recentemente.

Estes Princípios e Diretrizes forma definidos na Conferência Estadual da Educação e dizem respeito à educação como um todo, as diretrizes envolvem, de uma maneira ou de outra, todos os níveis e modalidades de ensino; especificamente para a educação especial, na Temática 2 - CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO (diretrizes) consta: item 17 - "Criação de mecanismos e espaços para apoio pedagógico aos alunos com necessidades educativas especiais, articulados à proposta pedagógica da escola" (PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA A ESCOLA DEMOCRÁTICA E POPULAR: 2000, p. 17). Já na Temática 3 - POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO (diretrizes) ficaram definidos: "Construção de políticas efetivas de inclusão de jovens e adultos, estudantes com necessidades educativas especiais, indígenas e assentados, com provisão de recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos e estrutura física" (item 11); "Construção de políticas públicas que garantam o acesso à educação aos estudantes com necessidades educativas especiais em modalidades que respeitem suas diferenças" (item 23) e; "Articulação de políticas públicas de atendimento especializado na área da saúde aos estudantes com necessidades educativas especiais" (item 24) (*op. cit.*, p. 19). Nas OUTRAS QUESTÕES - ações/atividades, assim contam (*op. cit.*, p. 22-3): "Ampliação de escolas especializadas para pessoas com comprometimento mais severo, com suporte de equipe multidisciplinar" (item 20); "Ampliação das Salas de Recursos para apoio pedagógico aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam o ensino regular" (item 21); "Criação e

realidade regional contextualizada (social, econômica, política e cultural), resgate de práticas pedagógicas, socialização de experiências e levantamento de temáticas; 3º) aprofundamento das temáticas levantadas no momento anterior; 4º) definição de princípios e diretrizes e; 5º) reconstrução do projeto político-pedagógico no âmbito da SE, DEs e escolas atualmente em andamento (CONSTITUINTE ESCOLAR/caderno 1: 1999).

manutenção de escolas de Ensino Fundamental e Médio para surdos, com profissionais capacitados, respeitando a identidade, a língua e a cultura" (item 24); "Criação do cargo de Instrutor Surdo e Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) nas escolas para surdos e para atividades sociais" (item 25). Ou seja, a metodologia de trabalho na Constituinte é única, incluindo a todas as modalidades e os níveis da educação.

A atual administração, iniciada em 1999, tem como prioridade de governo, no setor educacional, a questão da Inclusão; esta, para a atual gestão, "não é sinônimo de apenas localizar o aluno especial no ensino regular, mas pretende ir muito além, trabalhando também a questão da Inclusão Social". Na concepção vigente, "a inclusão deve existir, mas a partir do respeito às diferenças, de todas as áreas de deficiências (surdos, deficientes mentais, cegos, etc.)." Como exemplo, a entrevistada citou a reivindicação da comunidade surda, que se fez presente na Conferência Estadual da Educação, através de seus representantes: reivindicaram o espaço onde os surdos possam estudar juntos, seja em classes para surdos, seja em escolas para surdos... Segundo Elizabete, a inclusão proposta pelo Governo se adequa, neste sentido, porque ela diz respeito ao acesso à educação para todos, independentemente das diferenças e adaptações a serem construídas para isto.

Inclusão é, então, "... poder garantir o acesso, com condições de aprendizagem, e os espaços para isto precisam ser constantemente criados, os espaços de apoio, enfim, que não se resumem somente àqueles, necessariamente, vinculados ao ensino regular; este pode ser, também, quando possível e desejado (...) a discussão tem de ir além da idéia *inclusão ↔ ensino regular*, ou, *classe especial não é inclusão*, etc., porque é possível, também, a existência de *escolas especiais inclusivas*. Para isto, precisam ser repensadas as práticas pedagógicas das escolas, inclusive, a das escolas especiais, porque são instituições que têm toda uma cristalização das práticas, arraigadas, difíceis de contestar e desacomodar. O 5º momento da Constituinte Escolar que ocorre agora, por exemplo, é um momento oportuno para a realização do resgate destas práticas, que devem ser discutidas com todos os segmentos da escola, buscando propostas de superação das deficiências da instituição escolar como um todo.

Por outro lado, a Secretaria da Educação, além de conduzir a *Constituinte Escolar*, também tem proposto ações que devem partir dela mesma, enquanto mantenedora, fazendo a relação, por exemplo, com a Secretaria da Saúde. Também uma diretriz da Conferência Estadual da Educação é a colocação da necessidade de articulação de políticas públicas entre estas duas Secretarias, objetivando o oferecimento do suporte necessário aos alunos com necessidades educacionais especiais. Dentre outras realizações até agora desempenhadas e/ou propostas pela atual administração está a garantia do acesso e o conhecimento no campo da educação especial, através de Cursos de Formação de Professores, alguns regionalizados e um de âmbito estadual na área da Síndrome do Autismo. O atendimento a este aluno, exemplifica a entrevistada, justifica a articulação com a Secretaria da Saúde, baseado na idéia de um atendimento pedagógico e clínico: "a educação entra com o espaço físico na escola, com os professores (que fizeram os cursos específicos) e, a Secretaria da Saúde, com técnicos da área clínica (psicólogos, psicopedagogos, neurologista, psiquiatra, etc.), profissionais que assessorarão os docentes e, ao mesmo tempo, oferecendo atendimento clínico aos alunos. A idéia, a ser discutida com as Coordenadorias, é a de criar Classes (de acordo com as características dos alunos autistas) que, dependendo da localidade, poderá ser tanto na escola comum, quanto em classes especiais, escolas especiais já estruturadas".

A respeito do trabalho em educação especial realizado no interior do Estado, a entrevistada coloca que a Secretaria da Educação desempenha a função de acompanhar e trabalhar diretamente com as Coordenadorias Regionais; estas, por sua vez, sistematizam o trabalho nas diversas escolas de cada região. A questão da educação especial nas Coordenadorias Regionais, no entanto, historicamente apresenta entraves em seu desenvolvimento devido, principalmente, à precariedade de recursos humanos, tanto em número quanto em qualidade. Na própria Secretaria, a dificuldade também existe. Portanto, as mudanças administrativas também terão de ser construídas por cada Regional, dentro de suas possibilidades e diante de suas necessidades. Assim, justifica-se que o trabalho da Secretaria esteja eminentemente voltado para a formação de profissionais; as Coordenadorias Regionais precisam entender este novo desafio e também propor, dentro de sua área de atuação, este objetivo do preparo do profissional para responder por esta área atentando, inclusive, para as dificuldades advindas das questões orçamentárias.

Perguntada sobre a relação de trabalho na área da educação especial entre a SE e a FADERS, a entrevistada ratifica que "historicamente, esta relação sempre foi complicada, especialmente, pela duplicidade de ações e ações paralelas". No atual momento, esta relação já está bem mais "tranqüila" no sentido do equacionamento das divergências históricas; a partir da POLÍTICA PÚBLICA ESTADUAL⁸², esta aproximação tem sido garantida pela participação efetiva da Secretaria da Educação no GT EDUCAÇÃO e no FÓRUM PERMANENTE que está sendo articulado pela Fundação. Por coerência em relação à Constituinte proposta pela Secretaria, de "construção com a rede de ensino do Estado", a participação da Educação no GT EDUCAÇÃO da Política Pública é bastante cuidadosa, pois a participação neste não se trata de "ditar" políticas e/ou ações de educação; assim, a Secretaria da Educação participa na sugestão da articulação intersecretarial a ser articulada sob responsabilidade da Fundação. Em contrapartida, a FADERS tem se constituído como importante assessoria aos Núcleos recém-criados, através de sua experiência acumulada durante todos estes anos de atuação, pela estrutura que conquistou e pela disposição de recursos humanos. Uma parceria que já está se consolidando entre estes dois órgãos é o assessoramento ao Conselho Estadual de Educação, que está revisando a legislação para educação especial no Estado, a qual ainda está baseada na Lei n.º 5.692/71.

Um outro ponto abordado na entrevista foi o das SALAS DE RECURSOS, a situação atual das mesmas e a grande discussão em torno da "substituição das classes especiais" por esta outra modalidade de atendimento; segundo a entrevistada, algumas salas especiais foram fechadas/desativadas no governo anterior e, de fato, foram substituídas por Salas de Recursos; entretanto, por razões que não vêm ao caso neste momento, nem sempre houve a implantação destas últimas, ou, houve algumas dificuldades que não resultaram no benefício que isto poderia trazer aos alunos com necessidades educacionais especiais. Atualmente, a questão da abertura ou não destas Salas está vinculada à possibilidade da integração de determinado grupo de alunos em classe comum; se esta possibilidade se confirma, é proposta a extinção da classe especial e uma Sala de Recursos pode vir a ser criada na escola em que os alunos foram incluídos, como forma de apoio aos mesmos. A questão tem sido, pois, resolvida de forma bastante flexível, estritamente de acordo

⁸² Maiores detalhes desta Política estão colocados a seguir, na entrevista realizada com o Diretor-Presidente da FADERS.

com a real necessidade desta política. As Salas de Recursos são destinadas (criadas e autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação) ainda com base na Resolução CEE 130/77 e Parecer CEE n.º 658/77: por estes, deve-se especificar uma clientela de deficientes para a montagem da Sala. Também, considera-se o número de alunos, a avaliação diagnóstica/laudo, etc. Um uso racional deste espaço, no entanto, tem sido incentivado pela Secretaria, pelo qual a Sala possa ser usada por outros alunos da escola, caso necessitem e caso exista esta demanda na escola e/ou município (caso das dificuldades de aprendizagem). Os professores atuantes nas Salas de Recursos, porém, ainda não se apropriaram bem da verdadeira função a ser desempenhada nesta posição, de que não atendam apenas aos alunos da Sala, mas que assessorem aos demais professores do ensino comum e, ainda, participem ativamente de todos os movimentos pedagógicos da escola. Ultimamente, não tem havido muitas instalações de Classes Especiais para deficiência mental; a demanda atual é a Classe especial para Surdos; estas, serão criadas como Classes de Surdos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, assim como se estrutura o ensino seriado para os demais alunos. Numa reivindicação da própria comunidade surda, estes alunos pensam em participar de classes comuns apenas após o transcorrer destas quatro séries iniciais, quando já terão aprendido a Língua de Sinais, como primeira língua, e consolidado o português, como segunda.

Outra entrevista realizada para este trabalho foi respondida por Humberto Lippo Pinheiro, *Diretor-Presidente da FADERS*, na sede da Fundação, no dia 11 de outubro do corrente ano. A FADERS é uma fundação pública, de direito privado, mantida pelo Governo do Estado, vinculada à Secretaria da Educação e foi criada em 1973; na lei vigente, sua principal atribuição é responder pela política pública de educação especial no Rio Grande do Sul, propondo à Secretaria da Educação a política estadual para esta área. A FADERS, antiga FAERS, é originária da antiga DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SE, extinta justamente em função da criação desta Fundação. Em 1988, passa a se chamar FADERS.

Na atual administração estadual, a Fundação está passando por um processo de grande mudança, que vai desde o perfil da instituição, especialmente na sua atribuição, até uma reflexão acerca da própria denominação da instituição. Há um Projeto de Lei tramitando na Assembléia Legislativa/RS, que propõe este reordenamento da instituição, "a nova FADERS"; "tal proposta de mudança dá conta de uma

concepção crítica ao modelo que chamamos de modelo tradicional, com que o Estado concebe e a partir do qual tem atuado nas suas políticas voltadas para este setor da população, os portadores de deficiências e altas habilidades". Segundo o entrevistado, o ente Estado tem se organizado, em todo o mundo, a partir das necessidades da população: saúde, educação, trabalho, segurança, agricultura, etc., através dos Ministérios e das Secretarias Estaduais e Municipais; por outro lado, este mesmo Estado não se organiza, a não ser em casos muito específicos, por características da população - exemplifica ele, "não temos o *Ministério das Mulheres*, tampouco a *Secretaria das Crianças*, a *Secretaria dos Negros*, e assim por diante". Parece lógico, pois, que neste princípio de organização pela necessidade, desde que o Estado tenha uma condição de democratização e universalização das suas políticas, esta condição o faz "atender" à população, independentemente das diversas características que a compõe e das diferenças aí presentes. Para Humberto, isto tem de ser repensado com certa urgência.

A criação da FADERS, em 1973, acontece num período de ditadura militar no país, portanto, num momento em que havia um outro projeto de desenvolvimento para a sociedade, a partir de uma visão positivista e pragmática da sociedade que, mesmo sensível e bem-intencionada em determinados projetos, toma "outros rumos" no estado brasileiro, um estado que é historicamente insuficiente no atendimento das necessidades da população. A ação do Estado acaba atendendo, via de regra, uma "faixa-média da população", fazendo com que aqueles que tenham diferenças mais significativas fiquem absolutamente à margem da sociedade, dos atendimentos, dos recursos, etc.; neste contexto, a instituição FADERS foi, sem dúvida, um "projeto bem-intencionado", que visava suprir lacunas no atendimento e na educação de uma parcela da comunidade, porém seu modelo operativo era e continua sendo equivocado, na opinião do entrevistado. Naquele momento, ao invés de se trabalhar para adequar à estrutura regular do Estado, atendendo a população escolar aí e nas suas diferenças, constituiu-se uma estrutura segregada, separada, o que nada mais é, hoje, do que a "oficialização da exclusão". Humberto critica que, por exemplo, na medida em que um cidadão não-portador de deficiência chega até uma repartição pública e encaminha alguma questão a ser resolvida, esta é aceita, variando se este atendimento é o ideal ou não, cedo ou tarde sua questão é atendida. No entanto, se um deficiente físico (e exemplifica isto pessoalmente, com sua própria condição de deficiente físico), usuário de cadeira de rodas, chega a mesma repartição, salvo exceções, será "orientado" a procurar

outro lugar para a resolução da questão - a FADERS. Em Porto Alegre, este tipo de acontecimento é bastante frequente pela localização da instituição nesta cidade. Para ele, aí mesmo fica oficializada, na prática, a exclusão que aparece a nível teórico. Um segundo aspecto tratado é o de que para os portadores de deficiências e de altas habilidades, em particular, o estado brasileiro, quando propõe ações para essa população, estas gravitam em torno de um tripé básico, qual seja, ou educação, ou saúde, ou assistência social, e ponto. Esta visão deturpada considera que um indivíduo portador de deficiência tivesse apenas estas três únicas necessidades e que os mesmos não tivessem interesse e direito à cultura, esporte, transporte, segurança, enfim, a todas as outras áreas em que atua o Estado; para Humberto, esta é a segunda exclusão, "oficialização da exclusão social".

Foi assim, partindo destas constatações críticas, deste modelo tradicional em educação especial reinante há quatro décadas na educação especial do Estado, que se considera que este modelo faliu, pois não dá conta da realidade; na opinião do entrevistado, apesar de "bem-intencionado", não conseguiu encontrar respostas para atenuar os processos de exclusão, pelo contrário, estes continuaram ampliando-se. A nova proposta, então, "é a de que a FADERS deixe de ser um 'mini-governo', que reproduz em miniatura as mesmas atribuições que a estrutura mais geral do Estado desempenha - ela deixa de ter uma "função-fim" (a da prestação do atendimento direto) para desempenhar uma "função-meio" (a da articulação e desenvolvimento de políticas públicas intersecretariais, propiciando que cada uma destas áreas do Estado atenda, dentro de sua área de atuação, os portadores de deficiências. Exemplificando, quem deve atender a saúde de toda a população, homens e mulheres, jovens e velhos, brancos, negros e amarelos, portadores desta ou daquela diferença/deficiência, é a Secretaria da Saúde; a questão educacional, idem, é a Secretaria da Educação e, assim, sucessivamente com cada segmento do Governo. Neste processo de reordenamento, pois, a instituição (que acumulou conhecimento na área durante três décadas, formou pessoal qualificado, etc.) repassará esta "bagagem", na formação, orientação dos profissionais das outras áreas para que estes atuem também junto às questões das pessoas portadoras de deficiências, em suas respectivas áreas. A proposta que ora tramita foi construída com a participação popular, de agosto de 1999 (por ocasião da Semana Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência) até agosto deste ano; o Fórum Permanente que a FADERS desenvolve tem tido a participação de cerca de 200 entidades, de todo o

Estado, o que inicia a romper com a visão tradicional de se conceber políticas sempre "em gabinete", com participação popular meramente figurativa.

Em relação ao trabalho da FADERS junto as demais regiões do Estado, o entrevistado aponta uma constatação que endossa as já realizadas nesta Dissertação: o atendimento é muitíssimo precário, quando não inexistente. Em Porto Alegre, apresenta alguns méritos, até heróicos, mas também não contempla a totalidade da demanda. No entanto, Humberto anuncia que, reordenamentos à parte, alguns atendimentos serão mantidos.

"Não podemos penalizar a população, retirando de pronto o atendimento (precário) que ela já tem... as Unidades da FADERS, os Centros que prestam atendimento direto, continuarão a fazê-lo; queremos, inclusive, ampliá-lo e capacitá-lo. O que precisamos fazer, no processo, não de uma hora para outra, é tornar este atendimento "referência", criar Unidades de Referência para que possamos, através delas, capacitar o conjunto dos servidores do Estado - repassam-se às escolas para a Educação; os Centros, para a Saúde; etc. Num segundo momento, convém lembrar que a desvinculação completa do atendimento, num prazo de 5 anos apenas, já bastariam para aquela desatualização prática tão fundamental, também, uma desatualização da própria FADERS; por isso, a importância de manter os serviços vinculados da FADERS porque, através deles, se pode estar, permanentemente, testando novas metodologias, novas abordagens, novas técnicas".

Em relação à articulação de trabalho entre a Fundação e a Secretaria da Educação, especialmente, com a extinta Divisão de Educação Especial, o entrevistado colocou que a abrangência do trabalho/atendimento da FADERS, que hoje é bastante precário, está ganhando um "novo fôlego" através do trabalho intersecretarial; neste sentido, as Secretarias já apresentam uma estrutura que propicia o desenvolvimento desta nova política de educação especial (a da Educação possui as Coordenadorias Regionais; a Secretaria da Saúde, igualmente estrutura-se com regionais; os SINES, na questão do trabalho; a EMATER, na Secretaria da Agricultura; etc.); além da organização que já possuem, estas Secretarias também contam com maior quantidade de

recursos, ao menos, muito mais do que o total com que conta a Fundação, para atuar na educação, na saúde, na assistência social e na questão do trabalho, para toda a população com necessidades educacionais especiais de todo o Estado... Assim, a capacitação das Secretarias, pela FADERS, para que estas prestem o atendimento em suas respectivas áreas, democratizando a ação do Estado e universalizando as políticas públicas, é fundamental e tem sido a grande bandeira deste reordenamento.

A proposta inicial do atual Governo, desde o princípio, já era a de propor uma vinculação mais efetiva entre a FADERS e a Secretaria da Educação e, para tanto, foi realizado um "pacto político" - mesmo a Lei facultando à FADERS agir independentemente nas questões para educação especial, não está ocorrendo mais isto, segundo o entrevistado. Esta parceria de ações entre os dois órgãos foi bastante incentivada pela *Política Pública Estadual*⁸³, que abre uma nova perspectiva neste sentido.

⁸³ A POLÍTICA PÚBLICA ESTADUAL PARA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIAS (PPD's) E PESSOAS PORTADORAS DE ALTAS HABILIDADES (PPAH's) é fruto do Decreto nº 39.678, de 23 de agosto de 1999; a ser executada em caráter permanente e de forma integrada pela Administração Estadual, esta Política Pública objetiva "planejar integralmente e acompanhar a implantação dos projetos que garantam o acesso às ações que compõem, através do desenvolvimento de iniciativas conjuntas do Estado, respeitadas as instâncias de controle social, de modo a assegurar a plena integração e inclusão, econômica, laboral e cultural das PPD's e PPAH's". A Política Pública em questão será coordenada e articulada pela FADERS. A fim de garantir a participação da sociedade, instituiu-se o *Fórum Permanente* desta Política, composto por órgãos públicos, organizações não-governamentais e entidades de atendimento das PPD's e PPAH's. Para garantir a articulação das políticas públicas estaduais setoriais instruíram-se os seguintes *Grupos de Trabalho* (GT's), com participação das Secretarias e demais órgãos públicos estaduais: I. GT da Saúde; II. GT da Educação; III. GT da Acessibilidade (*Acesso ao meio físico e Acesso à comunicação, informação e formação*); IV. GT da Integração à produção e ao consumo; V. GT da Assistência às PPD's e PPAH's em situação de abandono e risco social; VI. GT da Integração Social e Comunitária. A FADERS, neste contexto, propõe duas diretrizes básicas para a constituição da política Pública que são: -Mudança de paradigma de ação do Estado para as PPD's e PPAH's, de superação do assistencialismo para cidadania; -Integração às estruturas e procedimentos regulares. Estas diretrizes implicam na execução das políticas através de ações realizadas de maneira articulada, intersetorial e transdisciplinar; a FADERS, progressivamente, atuará como instância de: 1) interlocução com a sociedade civil; 2) definidora e articuladora das ações de governo para esse setor social, caracterizando o Comando único; 3) formadora e capacitadora de recursos humanos para o conjunto do Governo. Os programas desenvolvidos se estruturarão em três eixos: 1) constituição de políticas setoriais (através de Programas Estaduais e Grupos de Trabalho); 2) articulação da rede estadual de serviços e atendimento; 3) participação da sociedade na elaboração das políticas e no controle da sua implantação. Enfim, considerando que as políticas sociais do Governo Democrático e Popular se fundamentam em dois eixos,

Com a Divisão de Educação Especial, no entanto, Humberto registra que o período mais crítico no relacionamento entre os dois órgãos, quando se agravaram as relações que historicamente já eram problemáticas, corresponde à gestão da então Secretária de Educação, professora Neuza Canabarro, que extingue a FADERS e a substitui por uma Divisão (DEE) dentro da Secretaria; a partir deste momento, a instituição entra num processo sucateamento, pára de receber verbas e entra num processo gradual de perda de funcionários. A DEE, recriada no governo Collares, foi reforçada e ampliada na administração Britto. A atual proposta de extinção da DEE e de sua incorporação pelos Núcleos da Secretaria é, na opinião de Humberto, muito sensata, pois "havia um sombreamento, de sobreposições de competências, tanto de uma proposta equivocada da FADERS, que não tem que atuar, neste modelo, na educação especial, quanto da DEE, que sequer deveria existir - a "instituição Educação Especial" tem de deixar de existir... de uma técnica, método, tornou-se uma superestrutura que, desta forma, segrega...".

A terceira entrevista, que finaliza este espaço, foi realizada com Marlu Carvalho Simões, *Conselheira-Presidente da Comissão Especial de Educação Especial*, do Conselho Estadual de Educação, em 30 de outubro do ano corrente. Também compõem esta Comissão os Conselheiros Dorival Adair Fleck, Bernardete Maciel Seibert e Selina Dall Moro.

Como "últimas notícias" da educação especial neste órgão, a Conselheira relata que está iniciando-se um processo de revisão das determinações legais para a educação especial no Estado, as quais ainda estão baseadas na Lei n.º 5.692/71; com a substituição desta pela LDB 9.394/96, urge que o Conselho, enquanto órgão que dá as linhas gerais do atendimento educacional nesta e nas outras áreas, pronuncie-se a respeito dos novos horizontes e dos ranços já detectados na/para a área da educação especial. Em primeiro lugar, o Conselho Estadual, através desta Comissão Especial, está realizando um levantamento acerca desta modalidade da educação e levantando pontos-chave a serem questionados e/ou repensados em relação ao que já existe como normatização. A conselheira aponta que há uma "complexidade de elementos" na área da educação especial e que, desta forma, é necessário realizar um minucioso detalhamento de cada uma das questões; nestes primeiros movimentos, a

Afirmção de Direitos e Inclusão Social, a proposta da FADERS pode ser resumida nos seguintes conceitos: **Inclusão e Integração Sociais com Respeito às Diferenças e Equiparação de Oportunidades**.

Comissão já prescreveu informações a respeito de cada uma das deficiências e sua posição em relação ao processo de integração; também, a respeito da questão da formação dos professores, tida como nó górdio da integração escolar; deteve-se, igualmente, nas questões da infraestrutura escolar, entre outros temas. Convém ressaltar que todo o processamento das novas diretrizes está balizado pela noção do movimento da escola inclusiva e da integração social das pessoas e alunos com necessidades especiais. Infelizmente, como este trabalho de revisão de diretrizes está em plena vigência e estudos preliminares, não foi possível obter a tempo desta conclusão de pesquisa, dados mais concretos e/ou sistematizados sobre "as novas tendências" da educação especial no RS, a partir da normatização deste Conselho. No entanto, acredito que em breve possamos apreciar mais um pouco desta "história" pois, segundo informações da Conselheira, espera-se que com a chegada do ano 2001 já se possa prenunciar estas novas diretrizes... e, espero, de fato, que estas sejam "boas novas" para a educação especial no Rio Grande do Sul, para a educação como um todo e, finalmente, para uma sociedade mais consciente, humana e feliz!

Finalmente, uma última e importante notícia: em 31 de dezembro de 1999, pela Lei n.º 11.405, é oficializada em nosso Estado a *LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais*⁸⁴, assim como os demais recursos de expressão a ela associados, como meios de comunicação objetiva e de uso corrente. Fica, portanto, a partir de então, assegurado aos surdos o direito à informação e ao atendimento em toda a Administração Pública, direta e indireta, por servidor em condições de comunicar-se através da LIBRAS.

⁸⁴ Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais o meio de comunicação de natureza visual-gestual, com estrutura gramatical própria, oriunda da comunidade de pessoas surdas do Brasil, sendo a forma de expressão dos portadores de deficiência auditiva e a sua língua natural (DIÁRIO OFICIAL: Porto Alegre/RS, 03/01/2000).

(IN)CONCLUSÕES

*“Quando penso estar no fim,
estou de volta no começo.*

*Nada sei,
só desconheço.*

*Novamente a incerteza,
o não saber
o recomeço.*

*Reinício a jornada,
desperto a fantasia
na poeira da estrada.*

*Reconheço a certo ponto
o final da caminhada
e onde penso estar o fim
Novamente é o começo”.*

Rosana Santiago

Na finitude histórica da nossa existência está o fato de que sejamos conscientes de que, depois de nós, outros compreenderão cada vez de maneira diferente. Do mesmo modo, para a nossa experiência hermenêutica é inquestionável que é a mesma obra - cuja plenitude de sentido se manifesta na transformação da compreensão - que permanece como é a mesma história, cujo significado continua determinando-se incessantemente. A redução hermenêutica à opinião do autor é tão inadequada como nos acontecimentos históricos, a redução à intenção dos que atuam neles (GADAMER: 1997, p. 549).

É chegada, pois, em minha opinião, a hora do desafio maior. Desafio maior porque entendo que é neste momento final do trabalho que nos autorizamos a tecer alguns posicionamentos pessoais mais contundentes em relação a tudo o que foi contemplado, como forma de afirmar nossas posições, anseios e postular nossa compreensão acerca do tema investigado sem, contudo, reduzir a temática pesquisada a uma “simples opinião do autor”.

Uma varredura pelas páginas desta Dissertação vai mostrar que a “história” da educação especial no Rio Grande do Sul, enquanto uma política pública de educação, acompanha toda uma caminhada da mesma

área em termos nacionais que, apesar dos pontos críticos ainda verificados, aspira novas idéias e concepções no rumo desta educação, especialmente, nos movimentos da última década. A análise empreendida a partir da documentação resgatada e da literatura disponível assinala alguns *problemas críticos* (verificados na gênese do atendimento em educação especial) que acabaram tornando-se *endêmicos* nesta, uma vez que perduram como temas latentes na atualidade. Falo, por exemplo, da *reduzida oferta de vagas aos alunos com alguma deficiência*, no que diz respeito ao acesso ao sistema educacional (tanto na própria educação especial - classes e escolas, quanto na educação comum - nas classes inclusivas). As estatísticas, também, ilustram a trajetória nestas três décadas observadas e ratificam que, apesar do sempre crescente número de matrículas iniciais destes alunos, estas representam minimamente a demanda a ser atendida. Outro ponto crítico, na mesma questão, diz respeito aquele atendimento que, uma vez prestado a determinado grupo de alunos com deficiências, não propicia a estes ultrapassar as séries escolares iniciais (especialmente, os alunos cegos, com altas habilidades, surdos e com deficiência física). A preparação dos professores era e continua, igualmente, como uma das questões mais redundantes na área: cursos e cursos são promovidos desde a década de 60, e a insuficiência de recursos humanos permanece como problema mais que atual na área; já não é tão problemática a *questão da habilitação*, mas uma nova rusga entra em cena com as propostas de inclusão que, agora, e agora a questão é a da *capacitação*. As instituições que prestavam serviços de educação especial no Estado, nas décadas anteriores, pautavam-se em maioria pelo viés assistencialista no atendimento, fossem clínicas, centros, escolas, classes escolares. Salvo alguns avanços localizados na educação especial pública, este viés permanece muito "à vontade", ainda, no imaginário da comunidade como um todo. Os "achados" da pesquisa também revelaram que a educação especial no Rio Grande do Sul acompanhou o *modelo hegemônico de escola especial*, no qual há uma simultaneidade de um trabalho clínico com um trabalho pedagógico, com supremacia do primeiro em relação ao segundo - a *abordagem clínica* no atendimento às pessoas com necessidades especiais. Tanto em termos de Estado quanto de País, percebe-se uma *insuficiência histórica nas políticas sociais*, explicitada pelas ações da sociedade civil que parte em busca de alternativas e soluções, assumindo tarefas que deveriam ser executadas pelo Estado (no caso da educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais, isto se exemplifica com a participação incontestável das APAEs). Além disso, ficou evidente na pesquisa a ratificação das hipóteses iniciais que havia trazido para este trabalho: "a precariedade

das informações acerca do cenário histórico-político da educação especial no RS; a escassez e a não-sistematização adequada dos dados estatísticos para a área, no Estado, como em nível de país; a desarticulação das políticas públicas pensadas para a área no que diz respeito as três esferas governamentais: federal, estadual e municipal; e a falta de uma atenção sistemática à educação especial no planejamento e na gestão do sistema estadual de ensino" (p. 31-2). Por outro lado, porém, também foi possível detectar movimentos de renovação, de resistência, enfim, de "novos tempos" que, já não era sem tempo, passam a fazer parte deste cenário.

Ancorando as prerrogativas acima construídas, aproveito para realizar um exercício maior de reflexão, neste encerramento, que tem sido de grande auxílio nas minhas tentativas de compreensão deste tema "educação especial" no contexto histórico-social atual. Em primeiro lugar, inicio esta reflexão chamando a atenção para uma passagem da entrevista concedida por Humberto Lippo Pinheiro que, dentre outras coisas, afirmava a "falência"⁸⁵ do modelo de educação especial até hoje vigente no Estado, em termos gerais e, principalmente, em termos de políticas públicas. Diria que a "crise" por que passa esta área, na atualidade, não é lхе exclusiva e, tampouco, esta pode ser considerada sem relacioná-la a um contexto maior de "crise", que não se faz sentir apenas em termos educacionais mas, pelo contrário, tem ecoado nos diversos segmentos que compõem nossa sociedade. Seria cair num reducionismo de interpretação que já não pode mais ser aceito. O tema que desenvolvo, portanto, é uma espiral complexa que trata de "tempo de crise", o qual está vinculado à "crise da modernidade ocidental", que está vinculada à idéia da "crise da razão e do paradigma científico" que, por fim, serão sentidos no dia-a-dia das pessoas como crises variadas, dentre elas, a do "modelo de educação/escola" vigente. Enquanto tributária da tradição clássica, penso que a educação deve ser compreendida no quadro atual em que se situa a crise das ciências humanas e da filosofia, exercício que pode, mais

⁸⁵ A *falência* do modelo de educação especial no Estado é um conceito que pode ser relativizado: neste meu texto, ele é válido quando pensamos no alto grau de questões básicas em educação especial que ainda não foram contempladas/"resolvidas", a partir do *modelo hegemônico de escola especial* e tudo o que daí decorre. Ou seja, a *falência* está posta em relação a "promessas não-cumpridas" que podem ter outra perspectiva a partir de uma nova ordem que emerge. Por outro lado, o modelo de educação especial vigente até hoje não pode ser considerado falido quando se pensa na capacidade que teve, dentro de uma trajetória histórica, de manter e perpetuar determinadas *relações/situações/concepções* que favoreceram à consolidação desta estrutura que hoje criticamos.

profundamente, explicar os impasses em que a educação se encontra e esclarecer o que significa "formar sujeitos dotados de razão". Ainda que este esquema possa incorrer num certo superficialismo em relação à temática maior tentarei, mesmo que brevemente (visto a profundidade da temática), desenvolver algumas idéias nesta seqüência, para que me faça compreender, nesta (in)conclusão.

Para introduzir o tema, parto das considerações teóricas de SANTOS, que nos fala da ambigüidade e da complexidade do tempo presente, segundo ele, um tempo de *transição paradigmática*⁸⁶, que se dá pela superação do *paradigma dominante* pelo *paradigma emergente*. O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais; somente no século XIX é que este modelo de racionalidade se estendeu às ciências sociais emergentes. A partir de então, pode-se começar a falar de um modelo global (ocidental) de racionalidade científica que admite variedades internas, mas que não se porta assim frente a outras duas formas de conhecimento "não científico" (então, "perturbadoras"): o senso comum e os estudos humanísticos (*op. cit.*, p. 60-1). "Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas"⁸⁷ (*id., ibid.*). Nesta racionalidade, a matemática é o modelo do conhecimento, o método é a dedução e a verdade dependerá da investigação racional; a evidência desta ciência, portanto, "não permite dúvidas". A racionalidade ocidental

⁸⁶ Para SANTOS (2000), estamos a adentrar num tempo de superação do *paradigma da modernidade* pelo surgimento do *paradigma da pós-modernidade*; segundo ele, "a partir dos séculos XVI e XVII, a modernidade ocidental emergiu como um ambicioso e revolucionário paradigma sócio-cultural assente numa tensão dinâmica entre regulação social e emancipação social. A partir de meados do século XIX, com a consolidação da convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo, a tensão entre regulação e emancipação entrou num longo processo histórico de degradação caracterizado pela gradual e crescente transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias (...) Com o colapso da emancipação na regulação, o paradigma da modernidade deixa de poder renovar-se e entra em crise final" (*op. cit.*, p. 15).

⁸⁷ Este paradigma científico consubstancia-se na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, nas leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos, na grande síntese da ordem cósmica de Newton e na consciência filosófica que lhe conferem Bacon e Descartes.

se revela, então, no modo de fazer ciência, conforme o projeto baconiano-cartesiano, pelo qual "tudo pode ser explicado e conduzir à verdade. Conforme PRESTES (1996)

A modernidade que nasce com o iluminismo, no século XVIII, apóia-se justamente na possibilidade da razão de enunciar verdades universais, de entender e dominar o mundo, superar os mitos e as forças mágicas, de forma a emancipar o homem (...) Caem assim os fundamentos teológicos e o mundo é secularizado. Propõe-se uma ordem fundada na razão humana, um ideal de ciência (...) que passou a substituir Deus. Isso leva a razão a um conhecimento objetivo, obtido pelas ciências modernas, de dominação do mundo (*op. cit.*, p. 19).

A grande hipótese universal da época moderna foi, portanto, a "idéia do mundo-máquina", o *mecanicismo*; "O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar (...) (SANTOS: 1995, p. 17). No entanto, esta aura de progressos científicos e de modernização das sociedades, impulsionada especialmente após o movimento das Luzes, quando o homem passa a ser o senhor de si, da razão e da natureza, começa a ser contestada por reflexões acerca das promessas não cumpridas da modernidade (Crise do paradigma dominante⁸⁸); a identificação dos limites e das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é, paradoxalmente, fruto do avanço no conhecimento que ele mesmo propiciou. Esta crise inicia-se com Einstein e a mecânica quântica, pela introdução dos princípios da

⁸⁸ Para SANTOS (2000), "a promessa de dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozônio, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da conseqüente conversão do corpo humano em mercadoria última. A promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes do seu poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu à espoliação do chamado Terceiro Mundo e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul. Neste século morreu mais gente de fome do que em qualquer dos séculos anteriores, e mesmo nos países mais desenvolvidos continua a subir a porcentagem dos socialmente excluídos, aqueles que vivem abaixo do nível de pobreza (o chamado "Terceiro Mundo interior") (p. 56).

relatividade e da simultaneidade, que esfacelam com o tempo e o espaço absolutos de Newton e, ainda, com outros elementos que relativizam, de uma maneira ou de outra, as "verdades" até então intocáveis.

A crítica da razão constitui, assim, o pano de fundo para a reconstrução do conteúdo normativo da própria modernidade e da educação; toda a problemática para o entendimento de educação se estabelece na tensão entre uma racionalidade objetivadora, dedutiva e a pretendida emancipação humana. Neste sentido, PRESTES (1996) coloca que "Os tempos são difíceis para a educação escolar (...) A denominada crise na educação não é mais nem menos que a crise da modernidade e da racionalidade, das quais a educação se apresenta como filha promissora" (p. 11). O século XX trouxe, com a implosão da unidade da razão, com a perda das justificações metafísicas, um grande problema para o fundamento educativo. A tradição clássica do pensamento pedagógico estremece diante das incertezas das ciências humanas e vê-se sitiada pelos mais variados apelos decorrentes da especialização do saber e da complexificação da sociedade. Agora, as múltiplas dimensões da razão reveladas no processo histórico trazem para a educação novos questionamentos.

A visão dominante do cientismo [tipo de racionalidade que a modernidade prioriza e que fundamenta a educação], do modelo dedutivo, pelo qual só as ciências naturais podem ser racionais, trouxe autonomia para a racionalidade científica, gerando uma crise para o mundo contemporâneo e, particularmente, para a educação, onde problemas complexos ficam reduzidos a uma razão individual e monológica (op. cit., p. 25).

PRESTES (*op. cit.*) argumenta que a racionalidade inaugurada nos tempos modernos relaciona-se com a possibilidade de um sujeito que detém a razão, enquanto estrutura reflexiva; é esse entendimento que sustenta a organização da educação como um dos processos que materializa as estruturas da modernidade. Desta forma, toda a promessa da modernidade na construção de um homem capaz de, constituindo-se a si e ao mundo, chegar à autonomia, à liberdade e à justiça, gerou a articulação de ações políticas, para efetivação destes valores; esse ideário culmina, então, com a criação da **escola** como "sistema mundial moderno" (ADICK: 1989, 1992 *apud* PRESTES: 1996, p. 54). Há quase dois séculos, tanto em países desenvolvidos quanto nos em desenvolvimento, a

escola tem se constituído como o modelo dominante para realizar o processo de educação e de formação dos sujeitos dotados de razão. A escola é, portanto, a expressão da necessidade de educar e o resultado do processo de evolução da modernidade, tendo se constituído originalmente como um instrumento circunstanciado por componentes ilustrados e emancipatórios, mas seu componente de dominação impõe sempre novas coações (*ibid.*, p. 55).

Está, pois, a educação presente na sociedade, articulada com diversos discursos produzidos sobre racionalidade e sujeitos, concretizando certos pressupostos filosóficos que justificam os tipos de educação existentes⁸⁹.

A modernidade anuncia princípios orientadores para a educação que, se por um lado devem ser criticados, porque a sociedade testemunha os contraditórios impasses decorrentes da ação racional, por outro lado precisam ser submetidos a uma radicalização crítica que permita estabelecer critérios sobre o que deve ou não ser conservado ou transformado (*op. cit.*, p. 56).

A perda da confiança na razão e a contradição presente nas relações sociais objetivas dão origem à assim chamada crise do fundamento normativo da educação pela crise do princípio da subjetividade, enquanto autoconsciência, cujos antecedentes se encontram na crítica da razão (...) (*ibid.*, p. 61).

Neste contexto maior da crise da educação, portanto, é que temos de realizar um exercício para entender a dinâmica do fundamento normativo que regia e que ainda rege a educação especial no Rio Grande do Sul. A partir deste entendimento maior, é possível visualizar e ter uma certa dimensão do significado da presença de um aluno "diferente" num meio (o escolar moderno) em que há tantas "receitas de verdades", em que há padrões "racionais", num espaço de tantas "certezas" e "modelos". Na mesma linha da crítica à razão escolar geral, inserem-se as críticas mais atuais em educação especial, dela para com ela mesma, e, dela para com a educação "normal": deste movimento de contestações às "verdades", aos "padrões", surgem novas racionalidades que sugerem, em

⁸⁹ Segundo PRESTES (1996), "uma análise da prática educacional revela que, na medida em que faz a mediação da construção de sujeitos, através da aprendizagem e do saber que transmite, a educação promove a razão formalizada, ou seja, o mesmo modelo de racionalidade predominante na civilização ocidental" (p. 57).

âmbito mundial, novos repensares em relação "aos outros", diferentes de nós; é o caso, por exemplo, dos movimentos pela inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, portador ou não de deficiência, junto à escola de seus pares considerados "normais". Toda a polêmica em torno desta questão geral, que apresenta vários desdobramentos particularizados, fica melhor entendida à luz destes contextos maiores e tem a possibilidade de tornar-se, não apenas uma crítica a um modelo dado, mas na própria ferramenta para a construção de alternativas, na busca de um novo paradigma.

É novamente SANTOS (2000) quem nos auxilia na compreensão das principais características do que ele mesmo dispõe como *paradigma emergente*; a via de construção destas idéias é tão-somente especulativa, ainda, conforme afirma o autor, uma vez que estamos na fase de transição que é "semi-cega, e semi-invisível".

O paradigma emergente está baseado num conhecimento científico que o autor denomina de "pós-moderno" (porque somos procedentes da época moderna), o qual caracteriza por quatro teses fundamentais: todo conhecimento científico-natural é científico-social, todo conhecimento é local e total, todo conhecimento é auto-conhecimento e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum (SANTOS: 1995). Atentando para as discussões inerentes a cada um destes quatro elementos, pode-se considerar que o conhecimento do paradigma emergente tende a ser um conhecimento não dualista, que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos como insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa, etc. Este relativo colapso de distinções dicotômicas repercute-se nas disciplinas científicas que sobre elas se fundaram (*op. cit.*, p. 40). Na ciência moderna, "o dilema básico" situava-se na problemática de que, quanto mais se aumenta o rigor científico, tanto mais se aumenta a arbitrariedade com que o real se espartilha - excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico. No paradigma emergente, o conhecimento é total, tendo como horizonte a totalidade universal - os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que se sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces (*ibid.*, p. 47-8). Como local, o conhecimento pós-moderno é também total

porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade e, por essa via, transforma-os em pensamento total ilustrado. É, eminentemente, um conhecimento sobre as condições de possibilidades. Outro ponto a destacar é o de que a ciência moderna esteve sempre calcada na distinção dicotômica *sujeito-objeto*; no paradigma emergente o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. Assim, o objeto do conhecimento é a continuação do sujeito por outros meios, a partir de que todo conhecimento se torna auto-conhecimento. Finalizando, a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; racional é, somente, a configuração de todas elas. Para SANTOS, a mais importante de todas é o *conhecimento do senso comum*, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à vida (*ibid.*, p. 55). "A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (...)" (*ibid.*, p. 57).

SANTOS (2000) nos apresenta, enfim, sua idéia do *paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*; através desta designação o autor quer significar uma das maiores virtudes e clarezas de sua teoria, em minha opinião, de que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Assim, "sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)" (*op. cit.*, p. 74).

Com estas idéias, já quero anunciar esta nova condição que elegi para o entendimento e estabelecimento da educação especial, após este trabalho; se, como afirma a maioria dos envolvidos na área, e como atestam as evidências históricas, o modelo de educação especial moderno faliu em praticamente todas as suas instâncias, apesar dos avanços que também não podem ser desconsiderados, é chegada a hora de pensar numa nova alternativa que, até pode ser, uma "alternativa pós-moderna". É óbvio que esta superação de modelo não se dá por conta, apenas, de um reordenamento interno da área, mas precisa da articulação de um conhecimento junto à sociedade a fim de que este novo *status* possa emergir. É aí que entendo que a articulação de políticas públicas

comprometidas com esta nova idéia, por parte do Estado, possam ser fundamentais numa outra disposição escolar para o acolhimento das diversidades de TODOS os alunos; não tenho a ilusão de que, pela simples inclusão na escola, as pessoas com necessidades especiais também passem a ser "aceitas" (elas, e suas diferenças) na sociedade como um todo, numa relação causal, simplista. No entanto, acredito que a instituição escolar ainda pode ser um espaço privilegiado para o início deste processo, pela importância que o "mundo letrado" apresenta entre nós.

Esta tendência, por fim, que batizo como "educação especial pós-moderna" (pela simples falta/não-construção de outro termo que, hoje, me sugira a idéia da superação das práticas até aqui verificadas) foi construída, na minha acepção, com **duas idéias centrais**. A primeira delas está baseada na promoção da *idéia das redescobertas e/ou ressignificações* da relação entre racionalidade e emoção, da concepção de educação e do fundamento das relações sociais, que desenvolvo a seguir, baseada nas tratativas de Maturana (1999).

Dizer que a razão caracteriza o humano é, na opinião do autor, uma constatação de aparência enganosa, porque assim raciocinando ficamos cegos frente à emoção, que por sua vez fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. "Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções⁹⁰, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre a razão e a emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional" (*op. cit.*, p. 15). Desta forma, todo sistema racional se constitui no operar com premissas previamente aceitas, a partir de uma certa emoção (qual o domínio de ações que predisporiam emoções receptivas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum?). No entanto, falamos como se o racional tivesse um fundamento transcendental que lhe dá validade universal, independentemente do que fazemos como seres vivos, mas isto não se constitui desta forma; todo sistema racional baseia-se em premissas fundamentais aceitas a priori, aceitas porque sim, aceitas porque as pessoas gostam delas, aceitas porque as pessoas as aceitam simplesmente

⁹⁰ Para Maturana, "as emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais" (*id., ibid.*).

a partir de suas preferências; todo sistema racional se baseia em premissas ou noções fundamentais que aceitamos como ponto de partida porque queremos fazê-lo, e com as quais operamos em sua construção. Esta noção é extremamente válida para se pensar a contingência daqueles fatores que hoje têm sido levados em consideração como "impossibilitadores", ou, "dificultadores", para o processo de inclusão na/da educação especial. A partir deste foco de análise, a disposição política da definição do "sempre que possível o aluno pode ser integrado", conta certamente com fatores materiais, financeiros, de recursos físicos, etc., mas conta, e muito mais, com uma "disposição" de quem faz o planejamento do processo e, de outro lado, de quem tem de o colocar em prática. Finalmente, não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção (*op. cit.*, p. 23). Portanto, a educação inclusiva não necessariamente deve ser contestada por não parecer "lógica": ela só precisa (e acho que nem eu, nem o autor exageramos nesta idéia!) ser desejada, inclusive a nível de decisões políticas. Para Maturana, o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência; esta afirmação que defendo, contudo, não se trata de um endosso às idéias paternalistas e assistencialistas que se fazem presente ainda na educação especial, pelo contrário, pois estas ações "não aceitam o outro como legítimo outro na convivência", ou não teríamos uma história repleta de registros que assinalam a tentativa da "normalização" dos "outros". O amor é aqui entendido como a emoção que constitui a vida humana, mas não é nada em especial; ele é constitutivo do social, mas nem toda convivência é social; para o autor, "o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social" (*op. cit.*, p. 23).

Neste momento já entro no outro ponto desta minha *idéia das redescobertas*, que trata de um reordenamento, também, do fundamento das relações sociais. Para Maturana, só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito (p. 24). A simples convivência (estar juntos) em uma sociedade não implica que nesta estejamos vivenciando relações sociais - estas, só se constituem genuinamente quando o amor está presente como a emoção que funda o social. Relações humanas que não estão fundadas no amor não são relações sociais.

Educar, assim, "se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência" (*op. cit.*, p. 29). Portanto, a concepção atual que temos para a educação se transformaria radicalmente nesta nova perspectiva: a educação enquanto "sistema educacional" configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar. Eis porque acredito que, se a escola não "pode tudo" em termos de incentivar e implementar a inclusão no sentido geral do termo, tem pelo menos mais que meio caminho andado em suas estruturas. A educação deve ser vivida, para o autor, de forma que o aluno aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceito e respeitado em seu ser; sem a aceitação e o respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social (*ibid.*, p. 30-1). O caminho que conduz a este novo conhecimento, pertencente a um novo paradigma em educação (especial), pode ser trilhado pelas via da *objetividade-entre-parênteses*⁹¹ (MATURANA: 1999). Neste caminho explicativo,

não há verdade absoluta nem verdade relativa, mas muitas verdades diferentes em muitos domínios distintos. Neste caminho explicativo existem muitos domínios distintos de realidade, como distintos domínios explicativos da experiência fundados em distintas coerências operacionais e, como tais, são todos legítimos em sua origem, ainda que não sejam iguais em seu conteúdo, e que não sejam igualmente desejáveis para serem vividos (*op. cit.*, p. 48).

⁹¹ A *objetividade-entre-parênteses* se opõe a *objetividade-sem-parênteses*, também proposta pelo autor quando este faz menção à questão da objetividade e as relações humanas. Para ele, quando se está no caminho da *objetividade-sem-parênteses*, as relações humanas não ocorrem na aceitação mútua; neste caminho explicativo dizemos que o conhecimento dá poder e legitima a ação, ainda que esta seja a negação do outro. "Se neste caminho explicativo eu digo, por exemplo, 'sou católico', significa que tenho acesso ao Deus verdadeiro, e que o outro, que não é católico, está equivocado" (*op. cit.*, p. 49). Penso, por fim, que a *objetividade-sem-parênteses* é a que tem nos regido, na epopéia da ciência e da sociedade modernas. Na educação comum e na educação especial, por exemplo, temos nos guiado reiteradamente pela oposição binária "deficiente/não deficiente": esta polarização, por si só, não expressa nenhum juízo de valor, mas quando alinhada ao paradigma que rege a modernidade ocidental, passa a representar processos de exclusão entre os dois grupos. Ainda que um possa não invalidar o outro, ao menos têm de coexistir separadamente.

Assim, no caminho da *objetividade-entre-parênteses*, Maturana exemplifica que o fato de uma pessoa gostar de Física e outra de Biologia, ou de uma ser cristã e a outra muçulmana, não cria uma dinâmica de negação na convivência, porque não importa que um não seja como o outro. No caminho explicativo da *objetividade-entre-parênteses*, nos damos conta de que a negação do outro e do mundo que ele traz consigo em seu viver não pode ser justificado com referência a uma realidade ou verdade transcendente, mas só pode ser justificado a partir das preferências do que nega. Por isto, toda negação do outro no caminho explicativo da *objetividade-entre-parênteses* é uma negação responsável (*ibid.*, p. 50).

Do ponto de vista deste novo paradigma para a educação, e educação especial, as políticas públicas pensadas para a área devem ser pensadas a partir do entendimento de que a democracia na educação se define e se vive a partir da emoção, a partir do desejo de convivência num projeto comum de vida. A democracia é, assim, "uma conspiração social para uma convivência na qual a pobreza, o abuso e a exploração são erros a serem corrigidos e são corrigidos porque se têm o desejo de fazê-lo" (*op. cit.*, p. 77). A partir disto, uma nova idéia de *conspiração ontológica* passa permear o entendimento da educação especial, pela qual se erige um desejo de gerar continuamente um modo de viver no qual o surgimento das barreiras e das discriminações em relação àqueles que são "diferentes" da maioria seja considerado um erro que se pode e se quer corrigir.

Cada vez que entramos num acordo para fazer algo juntos, de modo a não precisarmos nos controlar mutuamente, porque com aceitação e respeito pelo outro agimos com sinceridade, estamos numa conspiração ontológica. Quer dizer, estamos na construção de um mundo comum a partir do desejo da convivência (*ibid.*, p. 78).

A idéia desta nova forma de pensar e estruturar as ações relativas à educação encontram eco no *paradigma prudente para uma vida decente*, conforme preconiza Santos (2000); este paradigma de superação do paradigma dominante da modernidade e suas mazelas faz uma crítica severa à *razão indolente* ou à *razão preguiçosa*: esta mesma ordem de razão é a que perpassa a educação, nestes tempos de crise e, é justamente com ela que teremos de lutar.

(...) a razão criticada é uma razão cuja indolência ocorre por duas vias aparentemente contraditórias: a razão inerme perante a necessidade que só ela pode imaginar como lhe sendo exterior; a razão displicente que não sente necessidade de se exercitar por se imaginar incondicionalmente livre e, portanto, livre da necessidade de provar a sua liberdade (...) a experiência da razão indolente é uma experiência limitada, tão limitada quanto a experiência do mundo que ela procura fundar (...) (*op. cit.*, 42).

Finalmente, aponto que a outra idéia central a ser reordenada na educação especial é aquela da *desinstitucionalização* da mesma. O novo paradigma que sugiro implica em que a *educação especial* seja assim mesmo, literalmente concebida, com letras minúsculas (como a compus em todo o texto desta Dissertação), não porque a considero "menor" que qualquer outra, mas também porque não a considero "maior" ou "outra" ou, ainda, "superior". A desinstitucionalização desta modalidade da educação, do ente educação especial, idéia que tenho vindo a construir, está de acordo com as acepções de uma escola e de uma sociedade únicas, para TODOS, inclusivas, nas quais a diversidade não se presta a um juízo de valor, mas é apenas uma forma. Conforme também entende CARVALHO (2000),

Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. Com esse enfoque temos procurado **pensar no especial da educação** (...) (*op. cit.*, p. 17).

Eis o desafio, quem sabe, a utopia.

A UTOPIA

*"A utopia está no horizonte.
Me aproximo dois passos, se distancia dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos mais.
Por mais que eu caminhe, nunca o alcançarei.
Para que serve a utopia?
Para isso, para caminhar".*

Eduardo Galeano

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 20 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985. (Polêmicas do Nosso Tempo).

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Expansão e Melhoria da Educação Especial nos municípios brasileiros/MEC/SEESP**. Brasília: SEESP, 1994. 33 p. (Diretrizes, n. 04).

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRIZOLLA, Francéli. **Por uma (outra) educação pós-moderna**. UFRGS: PPGEDu, 1999. Texto digitado.

CARVALHO, Rosita Edler. **O Plano Decenal de Educação para Todos e a Educação Especial: questões levantadas pela Secretaria de Educação Especial**. Integração, Brasília, v. 5, n. 14, p. 5-9, 1994.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTRO, Maria Antonieta Brito de. **Inclusão escolar: das intenções à prática: um estudo da implantação da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Natal/RN**. Campinas: UNICAMP, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1997.

COMISSÃO ORGANIZADORA DO II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação: a proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte: II CONED, 1997.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS). **Plano Estadual de Educação**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1967.

CONTEXTUALIZAÇÃO histórica da Educação Especial no RS. [S.l.: s.n.], [199_].

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 81, p. 33-44, mai/92.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 46, p. 7-15, set/98.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3. ed., v. 23, São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da Nossa Época).

FRIGOTTO, Gaudêncio. O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. Contexto & Educação, Universidade de Ijuí, v. 6, n. 24, p. 43-57, out./dez. 1991.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y Metodo I**. 5 ed. Salamanca: Sígueme, 1993. Cap. II: Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica. p. 331-377.

____. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. v. I. Rio de Janeiro: Livraria Sette Letras, 1998. (Questões Atuais em Educação Especial).

JANNUZZI, Gilberta. Por uma lei de diretrizes e bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 23, 1989, p. 17-22.

JANNUZZI, Gilberta; JANNUZZI, Nicoláo. Portadores de necessidades especiais no Brasil: reflexões a partir do Censo Demográfico 1991. **Integração**, Brasília/MEC/SEESP, v. 7, n. 18, 1997, p. 40-46.

KASSAR, Mônica de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 46, set/98, p. 16-28.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Deficiências sensoriais e subjetividade: notas críticas à ideologia reabilitadora. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, n. 48, agosto/94, p. 304-325.

LOURO, Guacira Lopes. **História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul**. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 1, 1986.

LUCE, Maria Beatriz Moreira; PÖRTNER, Cristiano Goergen. **Balço da educação no Brasil nos últimos 20 anos e perspectiva para o século XXI**: relatório final. Porto Alegre: UFRGS/Faculdade de Educação/Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, 2000. Versão preliminar. No prelo.

____. **O Projeto Principal de Educação (PPE da UNESCO/OREALC) no Brasil**: 20 anos de ambigüidades na política externa e na política nacional de educação. Porto Alegre: UFRGS/Faculdade de Educação/Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, 2000. No prelo.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Os sentidos da integração e da inclusão, no contexto da inserção escolar de deficientes**. Disponível em: <http://www.aleph.com.br/diferent/5/page5.htm>. Acesso em: 25 nov. 1999.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 9-11.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Política Nacional de Educação Especial. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 23, p. 5-15, 1989.

MRECH, Leny Magalhães. **Os desafios da Educação Especial, o Plano Nacional de Educação e a Universidade brasileira**. [S.l.: s.n.], 1997. Texto apresentado no I Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior da Região Sudeste, 1997. Texto xerocado.

PAIS criam associação para auxiliar os filhos. **Zero Hora**, Porto Alegre, 30 out. 1999. Caderno Vida, p. 6.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1989. Cap. 3: Seis definições modernas de hermenêutica, p. 43-54.

PELLANDA, Nize M. Campos. **Ideologia, educação & repressão no Brasil pós-64**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PITTA, Isabel; DANESI, Marlene Canarim. **Retratando a educação especial em Porto Alegre**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.º 39.678, de 23 de agosto de 1999**. Institui a Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiências e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades e dá outras providências.

_____. **Lei n.º 11.405, de 31 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a oficialização da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.

_____. Secretaria da Educação. **Constituinte Escolar: construção da escola democrática e popular: fundamentação, objetivos e momentos da Constituinte Escolar.** 2. ed. Porto Alegre: CORAG, 1999 (Caderno 1).

_____. **Lei n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995.** Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências.

_____. **Princípios e Diretrizes para a Escola Democrática e Popular.** Edição preliminar. Porto Alegre: 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Ensino Fundamental. **Padrão Referencial de Currículo:** documento básico. Porto Alegre, 1996.

_____. **Padrão Referencial de Currículo: 1ª versão, Educação Especial.** Porto Alegre, 1998 (Caderno 4).

_____. **Padrão Referencial de Currículo: 2ª versão, Educação Especial.** Porto Alegre, 1998 (Caderno 5).

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. **Metas que a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul pretende dar continuidade com o Plano Decenal de Educação.** Porto Alegre: 1993.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação e Cultura. Gabinete de Coordenação e Planejamento. **Plano Anual da Educação, Cultura e Desporto.** Porto Alegre: 1984.

_____. Porto Alegre: 1985.

_____. Porto Alegre: 1986.

_____. Porto Alegre: 1987.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação e Cultura. Gabinete de Coordenação e Planejamento. **Plano Anual da Secretaria da Educação.** Porto Alegre: 1982.

_____. Porto Alegre: 1983.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação e Cultura. Gabinete de Coordenação e Planejamento. **Plano de Ação da SEC**. Porto Alegre: 1978.

_____. Porto Alegre: 1979.

_____. Porto Alegre: 1980.

_____. Porto Alegre: 1981.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Plano de Ação Governamental - área: EDUCAÇÃO**. Porto Alegre: 1991/1995.

_____. Porto Alegre: 1992. 2. ed.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação. **Plano Estadual de Implantação**. Porto Alegre: 1972.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Porto Alegre: 1978/1981.

_____. Porto Alegre: 1982/1985.

_____. Porto Alegre: 1987/1990.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano Operativo Anual**. Porto Alegre: 1976.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. **Programa de Ação 1973/1975**. Porto Alegre: 1973.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria-Geral de Governo. Secretaria da Educação. Secretaria da Saúde e do Meio Ambiente. Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social. **Programa Estadual de Atenção Integral à Pessoa Portadora de Deficiência**. Porto Alegre: 1996.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Revista do Ensino**. Porto Alegre: CORAG, n. 176, ago/set. 1993.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. (Coleção Filosofia: 36).

SÁ, Elisabeth Schneider de (Coord.). **Manual de normalização de trabalhos técnicos, científicos e culturais.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANFELICE, José Luiz. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os "deficientes mentais". **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 23, p. 29-37, 1989.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. **Política, Currículo e Educação Básica: um estudo do campo do currículo nas políticas públicas de educação.** Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** São Paulo: Cortez, 2000 (Vol. 1: A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência).

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. Lisboa: Afrontamento, 1995.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, 1995, p. 21-29.

SAVIANNI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SCOMAZZON, Valdacyr S. **Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul: Lei n.º 6.672/74.** Porto Alegre: Fabris, 1986.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial: introdução. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos; SOUZA, Regina Maria de. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação. In: AZEVEDO, José Clóvis de et. alli. (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 259-276.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992.

