

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

**O PRIVADO E O ESPECIAL**

**Análise de um recorte do atendimento educacional de alunos com  
necessidades educativas especiais na rede privada  
do Rio Grande do Sul**

**Dissertação de Mestrado**

**Daniela de Moraes Garcia de Abreu**

**Porto Alegre**

**2002**

**Daniela de Moraes Garcia de Abreu**

**O PRIVADO E O ESPECIAL:**

**Análise de um recorte do atendimento educacional de alunos com  
necessidades educativas especiais na rede privada  
do Rio Grande do Sul**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Faculdade de Educação da universidade  
Federal do Rio Grande do Sul, para  
obtenção do título do Mestre em  
Educação.**

**Professor Orientador:  
Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista**

**Porto Alegre**

**2002**

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO  
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

A162p Abreu, Daniela de Moraes Garcia de

O privado e o especial : análise de um recorte do atendimento educacional de alunos com necessidades educativas especiais na rede privada do Rio Grande do Sul / Daniela de Moraes Garcia de Abreu - Porto Alegre : UFRGS, 2003.

f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Baptista, Claudio Roberto, orient.

1. Educação especial - Ensino privado - Rio Grande do Sul. 2. Aluno - Necessidades educativas especiais. 3. Educação - Portador de deficiências. 4. Inclusão escolar. I. Baptista, Claudio Roberto. II. Título.

CDU: 376(816.5)

---

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

**Daniela de Moraes Garcia de Abreu**

**O privado e o especial**

Aprovada em .

---

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista - Orientador

---

Profª. Drª. Carmen Lúcia Becerra Machado

---

Profª. Drª Maria Helena Degani Veit.

---

Profª Drª Mônica Carvalho de Magalhães Kassar

À memória de Lígia Assumpção  
Amaral que tinha a questão da  
deficiência e diferença como motivação  
para estar em tantos e diferentes lugares  
do país abordando este tema, e que,  
assim, encerrou sua ‘jornada’, nos  
fazendo acreditar **“que podemos – cada  
um de nós – de alguma forma  
contribuir para que a ‘água mole’ seja  
a reflexão continuada e  
compartilhada, e a ‘pedra dura’, o  
conglomerado constituído pelos  
saberes e fazeres cristalizados, que  
emanam de uma bem estruturada  
ideologia”** sobre  
diversidade/deficiência.

Agradecer a todos e a todas que....

**...vieram nos bastidores  
tecendo seus fios,  
emendando carreiras,  
dando pontos e fazendo seus nós  
numa espécie de grande texto coletivo!**

Ana Maria Machado

Agradeço...

... à Professora Doutora Maria Helena Veit por ter-me auxiliado a compreender minha identificação com a área da educação especial e, especialmente, por ter-me mostrado através de seus exemplos e de sua sugestão de professor-orientador, que torna-se o *co-autor* de nossas produções por meio de sua inesgotável companhia.

...ao Professor Doutor Claudio Roberto Baptista, meu orientador, por ter aceito ser o *co-autor* desse caminho que trilhei ao longo desse estudo e por ter sinalizado, com imensurável dedicação e encorajamento, os possíveis pontos a tecer nesse desafiador curso de Mestrado, no qual ingressei com incipiente conhecimento da área da educação especial.

...às Mestres Rosália e Ivany que, ao acreditarem no meu trabalho, permitiram-me exercitar os saberes construídos a partir das interações com todos os meus educadores, aos quais também agradeço profundamente.

...às colegas Mauren, Aniê, Rosângela, Bernardete e Marise, em nome de todos os demais colegas de estudo e de trabalho, pelo partilhar de aprendizagens, alegrias e angústias, auxiliando-me a *desatar* e *amarrar* os *nós* inerentes ao estudo.

...ao Rodrigo Agustín, lembrando a todos os meus alunos, pelo tanto que com eles aprendo e com os quais vivencio a máxima de Paulo Freire “não há docência, sem discência”. Também agradeço às escolas onde tenho construído a minha trajetória profissional.

... à minha família pelo inesgotável apoio, oferecido através da constante companhia (real e virtual) que *lá nos bastidores* da minha vida pessoal, encorajam minha vida acadêmica. Em particular, ao Maurício que tem se disposto a dividir o *nosso tempo* com o meu tempo acadêmico-profissional.

## RESUMO

Esta dissertação analisa o atendimento educacional de alunos com necessidades educativas especiais na rede privada de ensino do Rio Grande do Sul. Buscou-se, prioritariamente, identificar os dispositivos legais que orientam a educação especial no Brasil e compreender o papel da iniciativa privada no atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, consideradas as legislações educacionais.

Sendo a educação especial uma área do conhecimento com bases teóricas associadas a diferentes campos do saber, analisou-se o percurso histórico da educação especial, considerando suas rupturas paradigmáticas e as influências de diferentes domínios do conhecimento científico; discutiram-se as variadas propostas conceituais para a identificação dos sujeitos, as alternativas de atendimento e o avanço de movimentos de integração/inclusão. Quanto ao contexto brasileiro, os fundamentos dessa abordagem encontram-se na história de educação brasileira, nos textos normativos da educação nacional, na história da educação especial e nos dispositivos legais voltados para essa área. Os aspectos analisados, compostos pelos foros de debate sobre a educação especial e pelas modalidades de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, foram interpretados a partir da perspectiva da educação inclusiva.

Para a compreensão do contexto enfocado, o estudo foi desenvolvido a partir da abordagem da investigação qualitativa, através de revisão bibliográfica, análise documental, discussão de iniciativas educacionais que visem ao atendimento do aluno com necessidades educativas especiais. Sobre a temática central, identificou-se a presença da tendência de educação inclusiva nos dispositivos legais e constatou-se a escassez de informações que traduzam a realidade sobre a oferta de educação especial na rede privada de ensino regular. Além disso, foram destacados movimentos pontuais de discussão e implantação de políticas de educação inclusiva em alguns segmentos da rede privada de ensino do estado.

## ABSTRACT

This paper analyses the educational service provided to students with special educational needs in private schools in Rio Grande do Sul. Its priority is identifying the legal mechanisms that guide special education in Brasil and understanding the role of private enterprises in serving students with special educational needs, taking into account educational legislation.

As special education is an area of knowledge with theoretical basis associated to several other knowledge areas, it was analysed the historic trajectory of special education, taking into consideration its paradigmatic ruptures as well as the influence of the various domains of scientific knowledge. Several conceptual proposals were discussed to identify subjects, service alternatives and the progress observed in integration and inclusion activities. As far as the Brazilian context is concerned, the elements of this approach come from Brazilian educational history, in the normative texts of national education, in the history of especial Brazilian education and the legal mechanisms encompassing this area. The analysed items, comprising debating forums on special education and the kinds of service provided to students with special educational needs, were interpreted according to the inclusive education perspective.

To better understand the focused context, this study used a qualitative survey approach, through bibliographic review, document analysis, educational initiative discussion aiming at serving students with special educative needs. On the main theme, it was concluded that there is an inclusive educational tendency in the legal mechanisms. It was also concluded that there is a scarcity of information depicting the actual special education offer in regular teaching private schools. Furthermore, it was analysed some activities of discussion and implementation of inclusive education policies in some sectors of the private schools in this state.



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO .....	17
I INCURSÕES TEÓRICAS	
<b>Capítulo 1 - Resgate Histórico sobre a Educação Especial - .....</b>	<b>21</b>
1.1 A Antiguidade .....	23
1.2 A Idade Média: o ‘deficiente’ e a Igreja .....	23
1.3 A Modernidade e os caminhos para a contemporaneidade .....	25
1.3.1. A educação especial e o pioneirismo de Itard .....	26
1.3.2. Outras experiências educativas: Séguin e Montessori .....	28
<b>Capítulo 2 - Recortes da atualidade e os movimentos integracionistas .....</b>	<b>31</b>
2.1 Documentos internacionais e recomendações de mudanças nos caminhos da educação especial.....	32
2.1.1 Informe Warnock.....	33
2.1.2 Declaração de Jomtiem.....	34
2.1.3 Declaração de Salamanca .....	34
2.2 A Educação Especial no contexto brasileiro .....	36
<b>Capítulo 3 - Terminologia e Concepções: As palavras como representações da realidade .....</b>	<b>41</b>
<b>Capítulo 4 - História da Educação no Brasil e a Rede Privada de Ensino: o <i>status</i> da rede privada no contexto educacional brasileiro .....</b>	<b>47</b>
4.1 A educação jesuítica: os primeiros passos da educação brasileira... as primeiras conquistas da escola ‘particular’ .....	49
4.2 A expulsão dos jesuítas e a nova realidade da educação do Brasil colônia ....	51
4.3 A democratização oficial e a elitização real do ensino na prática escolar .....	52
4.4 O sistema educacional brasileiro durante o Império .....	56
4.3.1 O campo fértil para a iniciativa privada .....	58
4.5 A educação brasileira - da proclamação da república aos nossos dias .....	60
4.5.1 A construção das diretrizes da educação atual na Nova República .....	70
<b>Capítulo 5 - Legislações Brasileiras e a Educação Especial .....</b>	<b>79</b>
II A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: Das inquietações profissionais às questões de pesquisa.....	90

### III PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

<b>Capítulo 6 - Um ‘sobrevôo qualitativo’ pelos espaços e pelo tempo do estudo .....</b>	<b>91</b>
6.1. Os aspectos metodológicos.....	91
6.2. O cenário de investigação: delimitando os espaços de análise.....	95
6.3. Os caminhos percorridos .....	96

### IV ESPAÇOS DE ANÁLISE

<b>Capítulo 7 - Os Fundamentos Legais que orientam as políticas em educação especial.....</b>	<b>98</b>
7.1. Constituição da República Federativa do Brasil/1988 .....	99
7.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 .....	103
7.3. Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001 .....	106
7.4. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no Brasil– Resolução/CEB nº 02/2001 .....	112
7.5. Parâmetros para a oferta da educação especial do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul – Resolução CEED nº 267/2002 .....	120
<b>Capítulo 8 - Modalidades de atendimento em educação especial no Rio Grande do Sul .....</b>	<b>123</b>
8.1. Sobre a FADERS e o Catálogo de Recursos .....	123
8.2. As primeiras análises: o contexto de Porto Alegre .....	126
8.3. A análise sobre os dados no Rio Grande do Sul .....	128
<b>Capítulo 9 - Iniciativas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino privada: a Rede Sinodal de Educação - história, organização, princípios luteranos e movimentos em prol da inclusão escolar.....</b>	<b>132</b>
9.1. As origens das escolas ‘alemãs’.....	132
9.2. A organização da rede Sinodal de Educação.....	135
9.3. Os princípios das escolas luteranas e a inclusão .....	138
9.4. Curso de Capacitação à inclusão.....	139
9.4.1 Abrangência e contribuições do Curso de Capacitação da Rede Sinodal .....	143
<b>CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: texturas entre leituras, escutas e escritos.....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>157</b>

## APRESENTAÇÃO

**O conhecimento do conhecimento compromete. Compromete-nos a tomar uma atitude de permanente vigilância 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.**

**Comprometemo-nos porque, ao saber que sabemos, não podemos negar o que sabemos**

Humberto Maturana

Ao apresentar esta Dissertação de Mestrado em Educação, reporto-me a esta idéia de Maturana a respeito do que pode nos comprometer o conhecimento do conhecimento e, porque não dizer, o conhecimento daquilo que nos propomos a investigar. Vejo-me comprometida com uma postura de quem duvida de certezas e questiona as realidades e concepções com as quais me deparo na condição de profissional da educação. Vejo-me comprometida em assumir uma ‘atitude de permanente vigilância’ em relação ao modelo educacional atual, considerado como possível tributário e mantenedor de um continuismo histórico das idéias que sustentam a sociedade moderna, com características predominantemente excludentes.

O modelo predominante na organização dos sistemas de ensino tem estado em consonância com as condições e interesses das sociedades das quais fazemos parte. Percebe-se, de um lado, que esta configuração tem colocado a escola a reboque das

pressões político-econômicas, atendendo aos interesses de manutenção desse modelo social, privilegiando a escolarização do alunado que atende às prerrogativas de “normalidade”, apresentando descompromisso com o atendimento à grande parte da “diversidade” de pessoas que compõe a sociedade.

Por outro lado, apesar da predominância deste cenário que legitima a exclusão social, já percebe-se uma tendência no campo educacional de repensar esta configuração, a fim de superar as práticas educativas que sustentam e são sustentadas pelo modelo social hegemônico<sup>1</sup>. Questiona-se o efetivo papel social da educação como “bem” público que deveria articular a intencionalidade expressa nas propostas oficiais e práxis educativas que caracterizam o cotidiano.

Embora não se possa afirmar que essa tendência tenha sido efetiva no contexto educacional internacional e, especificamente, na realidade brasileira, é notória essa busca histórica pela re-significação da educação. Para tanto, temáticas como qualidade do ensino, inovações educativas, democratização do ensino e ‘escola para todos’ têm constituído as discussões sobre a trajetória do sistema educacional brasileiro na sua história. É necessária uma análise cuidadosa sobre as diferentes significações atribuídas a essas temáticas, análise que poderá ser construída por meio do avanço de iniciativas que investiguem o cotidiano e problematizem os discursos oficiais.

A educação tem sido enfocada em todas as Constituições brasileiras. Atualmente, há uma busca pela re-significação da escola como espaço para atender, em igualdade de condições, todos que a esta recorrem, sem desconsiderar a singularidade de cada sujeito.

A tendência na busca pela democratização do ensino tem encontrado apoio na legislação brasileira vigente, como consta no Título III da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

---

<sup>1</sup> Gadotti (2002: 139), ao desenvolver uma síntese do pensamento pedagógico brasileiro, articulando concepções de diversos autores, caracteriza o momento educacional atual como transitório: “Essa é a verdadeira ‘encruzilhada’ na qual, de um lado, está uma República nascida de ‘uma costela da ditadura’ e, de outro, uma outra, que nada tem a ver com esta, uma República verdadeiramente democrática, ‘construída como uma resposta dos oprimidos aos nossos problemas históricos’, é também a ‘encruzilhada’ da educação entre uma concepção educacional de cunho liberal conservador, proposta hoje pelos governistas, e uma concepção democrática e popular que nasce do movimento de organização e de conscientização dos educadores e da classe trabalhadora”

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Como educadora, tenho me dedicado ao estudo de temáticas que abordem as questões relativas à educação e ao acolhimento das *diferenças*. Interessa-me, particularmente, a diversidade nas classes regulares no ensino fundamental, alvo de minha dedicação desde o início de minha trajetória profissional.

Em 1991, trabalhei com uma turma de primeira série, com 17 alunos, sendo todos repetentes, em uma escola rural no município de Restinga Seca, na região central do Estado. A escola situava-se numa comunidade com predominância da raça negra, por ter sido um quilombo no passado. Mesmo sendo professora leiga<sup>2</sup>, este contexto levava-me a refletir sobre questões que ali emergiam, como as diferenças culturais, as diversas práticas religiosas, a presença de um aluno com 16 anos e com deficiência mental na turma, o tratamento dado aos repetentes, a precariedade do ensino em escola rural, entre outras. Dentre essas diferenças, destacavam-se os aspectos que me separavam de meus alunos: a cor de pele e o meio social de proveniência.

Apesar de faltar-me conhecimento teórico e de realizar um trabalho com muitas falhas, essa vivência, movida pela curiosidade e necessidade de aprender mais sobre o ato de educar e aprender, marcou o início de minha trajetória como educadora e, mesmo a passos lentos e cautelosos, como investigadora das questões educativas.

Além da preocupação com as questões relativas à diversidade cultural, presentes na sala de aula da experiência relatada e nas demais vivências como professora alfabetizadora, também me interessava pelas diferenças cognitivas dos alunos em relação ao conhecimento da língua escrita e aquisição da leitura. Mais do que buscar compreender o processo de aquisição dessas aprendizagens e identificar os níveis em que cada criança se encontrava, procurava identificar as ações que representavam a minha possibilidade de intervenção no processo de aprendizagem dos alunos.

Devo afirmar que não acreditava, ingenuamente, poder atingir a gama de diferenças sócio-culturais e cognitivas com as quais me deparava. Porém, negava-me a

---

<sup>2</sup> Professor leigo: denominação dada aos professores sem formação específica.

aceitar a constatação superficial de que o direito à educação estava garantido a meus alunos apenas por terem conseguido o acesso à escola. Era preciso uma modificação na função docente, no olhar dirigido àqueles sujeitos e na organização escolar. Fortalecia-se a idéia de que não existe uma forma única de ensinar e de aprender; que as diferenças faziam parte do universo escolar e não deveriam ser anuladas ou excluídas com a imposição, mesmo que aparente, da classe homogênea, que ainda é suposta nos programas curriculares e nos planos de aula.

O ano de 1999 marcou a definição do meu caminho profissional ligado à educação especial, ao trabalhar numa classe regular de primeira série em uma escola privada de Porto Alegre. Nessa classe havia um aluno com deficiência física, que lhe acarretava comprometimentos psicomotores consideráveis. Nesse período, já atuava na rede privada de ensino em Porto Alegre há sete anos. Com essa experiência, percebi que questionamentos, que antes faziam parte de um interesse complementar, começavam a emergir como vitais ao meu trabalho. Pude perceber, ainda, que uma temática que anteriormente adormecia, tanto nas minhas reflexões pessoais como nas discussões realizadas nas instituições em que trabalhava, começava a penetrar o universo escolar homogeneizador ‘preparado’ para alunos ditos ‘normais’: a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino.

Ao buscar respostas para as situações e indagações que minha prática suscitava, passei a deparar-me com regulamentações legais e recomendações de organizações internacionais a este respeito. Também tomei conhecimento da implantação e desenvolvimento de políticas de integração/inclusão escolar em redes públicas de ensino<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Naquele momento já percebi a necessidade de investir na compreensão dos significados atribuídos a expressões *integração* e *inclusão*, alvos de estudos na área educacional e, em particular, nas discussões sobre educação especial, embora a análise terminológica não seja o alvo de meu estudo. Em recente relatório sobre os ‘resultados’ das políticas de Educação Especial implantadas no Brasil, o MEC (2002: 8), apresenta uma comparação conceitual entre estas expressões: “Enquanto que o conceito de *Integração* se refere ao investimento na modificação da pessoa, para que ela possa ‘ser premiada’ com a possibilidade de conviver na comunidade externa à escola especial, o conceito de *Inclusão* fundamenta-se na necessidade de se identificar as necessidades especiais de cada pessoa, de promover e implantar, na comunidade, os ajustes e suportes dos quais a pessoa necessita, para que a ela (comunidade) possa ter

Com a finalidade de conhecer as diretrizes político-educacionais e a existência de propostas de atendimento desses alunos pelas escolas privadas, visitei órgãos como a Secretaria Estadual de Educação, a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para pessoas portadoras de deficiências e altas habilidades - FADERS, o Conselho Estadual de Educação, a Secretaria de Educação Especial/MEC, em Brasília, além de algumas escolas. Deparei-me com uma constância: a precariedade de informações acerca da rede privada de ensino regular no cenário da educação especial e a predominância de instituições de gestão privada com serviço especializado e exclusivo em Educação Especial.

Nessa busca de experiências na esfera privada, constatei que as discussões e estudos a respeito da educação de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, estão voltados, na sua maioria, para a análise das experiências em redes públicas de ensino. Essa constatação permitia-me supor, naquele momento, a ausência quase completa de iniciativas que se constituam em projetos, e que contemplem a educação inclusiva fora da esfera pública. Em contrapartida, evidenciava-se o crescimento dos investimentos do Estado nas instituições particulares que prestam atendimento a sujeitos portadores de deficiência ou que apresentam necessidades especiais. Esses investimentos não se restringem às escolas regulares de ensino, tampouco às instituições educacionais. Estão incluídas na categoria instituições particulares que atendem sujeitos com necessidades especiais, as clínicas, os abrigos, as escolas especiais, os órgãos representativos e as escolas filantrópicas<sup>4</sup>.

A aproximação com esta realidade baseou-se na concepção de que a rede privada integra, juntamente com a rede pública, o sistema educacional brasileiro. Portanto, está sujeita às legislações educacionais assim como o sistema público de ensino, e também tem comprometimento com a educação de maneira geral. Sendo assim, deve contemplar todas as modalidades de ensino, inclusive a educação especial, numa perspectiva que garanta os direitos previstos em lei, já anunciados neste texto.

---

acesso absoluto e dela possa participar plenamente, independente do tipo de deficiência que tenha, do seu grau de severidade e da natureza dos suportes que necessita”.

<sup>4</sup> A FADERS, em seu Catálogo de Recursos de Atendimento e/ou representação de pessoas portadoras de deficiência e de pessoas portadoras de altas habilidades, apresenta as seguintes categorias quanto à finalidade: escolas especiais, escolas regulares com serviços de apoio, centro clínico-terapêuticos, entidades representativas e instituições de abrigos. Este aspecto será abordado posteriormente.

Desta forma, este trabalho se constitui como um estudo investigativo, de natureza qualitativa, a respeito das relações que se estabelecem entre os dispositivos legais em relação à educação especial e às ações educativas vigentes nesta área na rede privada de ensino. Ao iniciar este processo de investigação, perseguia o objeto de estudo – a rede privada de ensino – a partir da seguinte definição: “aquela que é administrada por pessoa física e/ou jurídica, como associações religiosas, filantrópicas, comunitárias ou empresárias, podendo ser paga ou gratuita” (Jannuzzi, 1996, p1) .

Entretanto, ao longo desse período de pesquisa, a partir da inserção no campo de investigação e das revisões bibliográficas, foi possível ampliar esta definição. Ao apresentar esta dissertação, que ocorre após um longo período de estudos, reflexão e investigação, há algo a mais a ser dito para complementar a definição de rede privada que foi utilizada no momento da apresentação da proposta de dissertação. Na área da educação, especificamente, Aquino atenta para o seguinte conceito:

Escola é sempre pública! Ela pode ser de gestão estatal ou de gestão privada, mas ela é sempre pública, ela é um espaço público e ponto final. Tanto que não adianta você escolher, você não está habilitado a fazer a escola que você quer, porque há as políticas públicas que assim a determinam, de uma maneira ou de outra (2001, p.53)

O texto que segue fundamenta-se, então, na concepção de que as instituições ‘particulares’ que se responsabilizam pela prestação de serviços sociais como educação, saúde, entre outros, são consideradas instituições públicas de gestão privada. É a partir desta ‘lupa’ que o objeto de investigação – a rede privada de ensino – foi analisado e investigado em relação ao atendimento educacional de alunos com necessidades educativas especiais.

Nesta etapa, em que delinheio os escritos ‘finais’ sobre esta investigação, faz-se pertinente apresentar minhas intenções referentes ao estudo. Esta dissertação tem se constituído com o propósito de investigar as relações de aproximação e afastamento que se estabelecem entre as regulamentações legais e recomendações de organizações internacionais com as iniciativas da rede privada na área de Educação Especial. Desta forma, o processo de investigação ao qual me proponho deverá esclarecer estas



percepções iniciais e identificar sobre que fundamentações legais, conceituais e metodológicos apoiam-se as ações da rede privada.

A partir dessa intenção mais globalizada, este estudo direcionou-se, então, para a investigação dos fundamentos legais que ancoram a ação da rede privada de ensino brasileira, em especial no Rio Grande do Sul, no atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais. As disposições legais brasileiras e as recomendações internacionais sinalizam e prescrevem, de forma preferencial, a inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. Essa tendência, de direcionar-se para ‘perspectiva inclusiva da educação’, exige mudanças na política educacional implantada e reestruturação das gestões e ações educacionais de todo o sistema (MEC,2000). Vinculado a essa configuração, o presente estudo também focaliza que ações as instituições da rede privada de ensino têm empreendido em relação a essa questão. Para tanto, será analisada a existência de mudanças nas estruturas escolares da rede privada que possam estar vinculadas a perspectiva da inclusão escolar.

## INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil insere-se no complexo contexto educacional brasileiro e torna-se, progressivamente, o foco de interesse de profissionais da área da educação e demais envolvidos com a questão educacional. Entretanto, para Mazzotta (1996, p.11), “nesse contexto, a educação especial no Brasil não tem merecido a necessária atenção dos estudiosos, de modo a empreenderem uma investigação científica de sua existência enquanto elemento significativo da política educacional”.

Dessa forma, a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino tem promovido debates e, conseqüentemente, constituído-se em tema de muitas investigações em educação. A exemplo disso, este estudo, que envolve o atendimento educacional de alunos com necessidades educativas especiais na rede privada do Rio Grande do Sul, reflete a pretensão de entender os movimentos de constituição das políticas de educação especial nesse processo de fortalecimento de novos paradigmas para educação nacional<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Thomas Kuhn (1962, in Beyer, 1998) define Paradigma uma concepção teórica compartilhada por determinada comunidade científica, que têm como etapas: a emergência, que compreende seu surgimento, sua criação por indivíduos inseridos em uma realidade sócio-cultural específica; a consolidação, a qual compreende a etapa de afirmação, reformulação e aceitação da teoria pela comunidade envolvida; a fragmentação, ou seja, o período de enfraquecimento, que ocorre na medida em que os indivíduos, baseados em outros estudos teóricos ou na tentativa de efetivação da teoria provam que não é viável ou eficaz e o desaparecimento, etapa que finaliza a trajetória de um Paradigma pelo seu desuso definitivo, sem contudo, apagar suas marcas históricas.

É preciso compreender, primeiramente, que o sentido atribuído à educação especial está em consonância com paradigmas específicos.<sup>2</sup> A educação especial constitui-se como área de conhecimento que tem bases teóricas em diferentes campos do saber e volta-se prioritariamente para temas que associam os processos educativos e os sujeitos em condição de desvantagem. Também tem sido compreendida como conjunto de ações pedagógicas diferenciadas para atender as necessidades especiais dos alunos no processo educativo. Para Coll (1987, p.184)

(...) a “educação especial” é o conjunto de ações pedagógicas especiais efetuadas – de forma temporária ou permanente, em escolas ordinárias ou especiais – para satisfazer as necessidades educativas dos alunos e assim facilitar seu acesso ao currículo.

Entretanto, a educação especial tem sido mais denominada como modalidade de ensino conforme consta no Capítulo V da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Da Educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Complementando o dispositivo acima, para Mazzotta (1996:11 )

Educação especial é definida como modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.

---

<sup>2</sup> O relatório do MEC (2002) apresenta os Paradigmas que têm orientado a educação especial brasileira ao longo de sua história: “Paradigma da Institucionalização, representado pela adoção da Instituição Total como local para o trato e o ensino dessa população (pessoas portadoras de deficiência)(p.02); (...)Paradigma de Serviços que, fundamentado numa visão pragmática da deficiência, passava a buscar o preparo e o desenvolvimento dessa população para o estado da ‘normalidade’, condição prévia para sua posterior integração social (p.05); Paradigma de Suporte: a partir de 1995, um novo paradigma definitiva e afirmativamente adotado na educação brasileira (p.7)”. No relatório/MEC (p. 07) este paradigma refere-se ao reconhecimento explícito da diversidade e a garantia do acolhimento a todos, na diversidade.

Para ancorar a questão colocada em evidência nesta proposta de pesquisa – a relação entre a rede privada de ensino e a educação de alunos com necessidades educativas especiais – procurou-se, na primeira parte do trabalho, construir uma fundamentação teórica para a temática, a qual está sendo intitulada de Incursões Teóricas e que se estende do Capítulo 1 ao Capítulo 5.

Primeiramente, no Capítulo 1, apresento um resgate histórico sobre a educação especial estabelecendo possíveis relações entre o tratamento dispensado às pessoas portadoras de deficiência nos diversos períodos históricos e os aspectos constitutivos da educação especial.

No Capítulo 2 e 3, são enfocados: as perspectivas contemporâneas da educação especial, as recomendações internacionais para educação especial, um breve recorte sobre a história da educação especial no contexto brasileiro, além das concepções e opções terminológicas que caracterizam a área.

Tendo constituído o ‘pano de fundo’ para o estudo, com o auxílio dos enfoques supracitados, o Capítulo 4 apresenta a história da educação no Brasil, espaço em que busco identificar o ‘status’ da rede privada de ensino no contexto educacional brasileiro. Para (re) construir este complexo ‘tecido’, inicio identificando os primeiros passos da educação brasileira, trilhados pelos jesuítas, analiso alguns acontecimentos históricos que, progressivamente, constituíram o sistema educacional brasileiro e encerro apresentando o contexto de construção e implantação das atuais diretrizes da educação nacional atual. Após esse resgate histórico, o Capítulo 5 apresenta as conexões observadas entre as legislações brasileiras e a educação especial, visando identificar os espaços (de decisão e atuação) ocupados pela rede privada nas políticas nacionais.

Em seqüência, a parte II do presente trabalho apresenta as questões de pesquisa, anunciadas a partir do destaque das minhas inquietações profissionais, que se associam aos primeiros passos desta investigação. Delimita-se, assim, o objeto de estudo - os entrelaçamentos entre os diversos pontos que tramam a educação especial no Brasil e a subsequente atuação da rede privada de ensino do Rio Grande do Sul em relação ao atendimento educacional a alunos com necessidades educativas especiais.

Com base nesses objetivos, o trabalho descreve, na parte III – Capítulo 6, o percurso da investigação e seus desdobramentos: os aspectos metodológicos escolhidos, o cenário investigado e a delimitação dos espaços de análise e os caminhos percorridos para a revisão bibliográfica em obras sobre os assuntos relacionados à temática em estudo, análise documental dos textos oficiais e planos de educação e a observação participativa nos cenários de investigação.

A parte IV, denominada Espaços de Análise, é dedicada à apresentação das análises construídas com base nos diferentes elementos que compõem a temática em estudo. Com referência em diferentes campos teóricos, textos normativos e políticas de atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, do Capítulo 7 ao Capítulo 10, analisou-se os fundamentos legais que orientam a educação especial no Brasil, as modalidades de atendimento em educação especial identificadas no Rio Grande do Sul, iniciativas de atendimento na rede regular privada e o entendimento dos educadores da rede privada sobre a questão em foco. Essas análises permitiram a reflexão a respeito das percepções iniciais que revelaram a escassez de informações a respeito do atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino e que me levaram a buscar possíveis respostas para as indagações/hipóteses provenientes do conhecimento desse quadro: essa escassez de informações seria a tradução da inexistência de iniciativas de oferta de atendimento em educação especial na rede privada regular? A análise dos elementos destacados possibilitou, sobretudo, a construção de algumas considerações a respeito do atendimento educacional a alunos com necessidades educativas especiais na rede privada do Rio Grande do Sul. Estas análises serão apresentadas nas *Considerações Conclusivas* do trabalho, visando: contribuir para a compreensão sobre a relação entre os dispositivos legais e implantação de políticas educacionais; favorecer o desenvolvimento de debates e possíveis implantações de políticas de educação especial em todos os sistemas educacionais, inclusive na rede privada de ensino regular.

## I. INCURSÕES TEÓRICAS

### Capítulo 1 – RESGATE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

**A história é o exercício da memória  
realizado para compreender o presente  
e para nele ler as possibilidades do futuro,  
mesmo que seja de um futuro a construir,  
a escolher, a tornar possível**

Franco Cambi

A escolarização de alunos com necessidades educativas especiais<sup>1</sup> na rede regular de ensino tem se constituído no foco de muitas investigações em educação, desenvolvidas na atualidade. Para que se possa compreender as suas bases epistemológicas e as possíveis

---

1 Necessidades educativas especiais se constitui numa expressão de utilização recente. Acredito que representa um conceito que está em consonância com uma perspectiva de educação especial atual. Este conceito ampliou o conjunto de sujeitos atendidos pela educação especial, porque congrega os portadores de deficiência e aqueles que se encontram em situação de desvantagem. Por isso, neste capítulo que trata da história de educação especial, serão citadas várias expressões para denominá-los, conforme o período histórico. Para maior esclarecimento, quando o momento apresentado for anterior a década de 90 utilizarei a nomenclatura portadores de deficiência. Oportunamente, estas definições serão abordadas em um capítulo a respeito da terminologia.

articulações com a educação em sentido amplo, a abordagem deste tema requer um resgate histórico a respeito da educação especial. Tais bases têm plena articulação com contextos históricos específicos e, portanto, evoluem e modificam-se. A evolução recente tem sido marcada pela atenuação da concepção clínica – predominante durante todo o século XX – e fortalecimento de uma concepção pedagógica. De acordo com Baptista (2000, p.2).

Durante muito tempo a educação especial foi dominada pela concepção de que a prática pedagógica com os sujeitos que apresentavam alguma deficiência era uma decorrência da própria deficiência. Conhecia-se a deficiência e os limites dos alunos para que o trabalho fosse sobre essas faltas.

Ao analisar a literatura educacional, percebe-se que a educação de pessoas com necessidades educativas especiais faz parte de abordagens educacionais bastante recentes e reflete diversas linhas paradigmáticas. Segundo Castro (1997, p. 11), o atendimento às pessoas portadoras de deficiência “percorreu uma trajetória que se iniciou com uma segregação primitiva, quando eram eliminados na Idade Média, passando pelos asilos e internatos até chegar às escolas especiais”. É muito recente a consideração das pessoas portadoras de deficiência como sujeitos da educação, ou seja, sujeitos também considerados nos estudos pedagógicos. Por muito tempo a pedagogia centrou-se na educação de indivíduos identificados segundo um padrão de ‘normalidade (Cambi, 1999).

Desde a Antigüidade até nossos dias tem havido uma ampliação dos direitos dos cidadãos. Historicamente, se verifica uma ampliação gradativa que iniciada pela assistência, seguida da educabilidade e só mais recentemente, se discute a inserção social plena – lazer, trabalho, educação - destes sujeitos. Apesar desta ‘evolução’, observa-se a institucionalização de diferentes formas de exercer a exclusão dos diferentes, pois ações contemporâneas que muitas vezes são interpretadas como indicadores de processo de aceitação das diferenças entre as pessoas, podem representar, na verdade, mecanismos sutis de exclusão.

## 1.1 A Antiguidade

Poucos documentos registram as concepções e práticas referentes à deficiência em períodos históricos anteriores à Idade Média. Porém, sabe-se que exposição e abandono de pessoas ‘diferentes’ eram práticas usuais:

Em Esparta crianças portadoras de deficiência física ou mental eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia (Pessotti, 1984, p. 5).

Com a difusão do cristianismo, mulheres, crianças e pessoas ‘diferentes’ começam a ser considerados ‘filhos de Deus’ e donos de uma alma, portanto humanos. Porém, essa posição não lhes dava, ainda, um ‘status’ social com igualdade civil em relação aos demais. Embora a Igreja proclamasse o reconhecimento da condição humana das pessoas ‘diferentes’, os loucos, criminosos e os ‘deficientes’ – possuídos pelo demônio – eram afastados do convívio social e conforme a gravidade do caso ainda poderiam ser sacrificados.

## 1.2 A Idade Média: o deficiente e a Igreja

Até meados do século XVIII, a religião exercia forte poder sobre a compreensão destes fenômenos e as práticas reconhecidas como adequadas no tratamento destinado a esses sujeitos. Pessoas que apresentavam deficiência eram tratadas a partir de concepções religiosas paradoxais. Por um lado eram dotados de alma – “*l’enfant du bon Dieu*” – e por isso merecedores de caridade. Por outro lado, eram considerados pecadores – expiadores de culpas - por não serem a imagem e semelhança de Deus e, assim, sujeitos à práticas que pudessem “purificá-los” ou mesmo serem julgadas pela Inquisição. Havia um movimento de afastamento físico dessas pessoas em relação à sociedade. Acobertando esta prática,



prevalecia um discurso de que as pessoas “deficientes” eram ‘cuidadas’ e ‘abrigadas’, porém o que estava reservado a elas era, de fato, o enclausuramento e, conseqüentemente, a exclusão social. “Enquanto o teto protege o cristão, as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil” (op. cit). Um exemplo literário que ilustra esta prática é a obra de Victor Hugo: “O corcunda de Notre Dame”, personagem que vivia isolado na torre da catedral de Paris.

A primeira legislação sobre o atendimento dos ‘deficientes’ data de 1325: *De praerogativa regis*, outorgada por Eduardo II da Inglaterra. Esta prerrogativa, constituiu-se em um guia referente aos cuidados dos “deficientes” possuidores de bens e tutela de suas posses (Pessotti, 1984). Esta posição dava à Coroa e à Igreja poder de curadores sobre os bens do “deficiente”. Iniciativa semelhante também foi tomada por outros países, como a França, por exemplo. A primeira instituição oficialmente conhecida para abrigar deficientes mentais, surgiu na Bélgica, no século XIII, e funcionava como uma colônia agrícola (Pessotti, op. cit.).

As teorias e práticas medievais em relação às pessoas diferentes dos padrões ditos ‘normais’ estavam marcadas por concepções teológicas, impregnadas de idéias religiosas moralistas e supersticiosas. Segundo Pessotti (op. cit.), as primeiras reações às concepções teológicas no tratamento das pessoas “deficientes”, são originárias das idéias de Paracelso (1493-1541) e Jerônimo Cardano (1501-1576), ambos médicos. Embora ainda tivessem idéias supersticiosas, considerando forças cósmicas como causadoras das deficiências, esses pensadores foram os primeiros a rejeitar a deficiência como obra diabólica.

Paracelso, médico e alquimista, escreveu, em 1526, a obra “Sobre as doenças que privam o homem da razão”, na qual considera as ‘deficiências’ e a ‘demência’ como problemas médicos e, por isso, ‘dignos de tratamento e complacência’ (Pessotti, op. cit.). Cardano, médico, matemático e filósofo também percebia a ‘demência’ como um problema merecedor de atenção médica.

### 1.3 A Modernidade ... e os caminhos para a contemporaneidade

A modernidade, período histórico longo e “*talvez ainda inconcluso*” (Cambi, 1999: 195), apresentou características diferentes da Idade Média. Esse novo período diferenciou-se do período anterior em relação aos aspectos econômico, sócio-cultural e político. A principal ruptura – mas que também influenciou nas demais - foi em relação aos aspectos ideológicos, havendo um deslocamento da centralidade de Deus e da religião para a valorização do homem e da ênfase em mecanismos associados à individualidade, “separando o mundano do religioso e afirmando sua autonomia e centralidade na própria vida do homem” (Cambi, op. cit., p. 196). Neste contexto de transformação ideológico-cultural, em que se valorizava o pensamento humano, a deficiência passa a ser interpretada como problema médico, com um enfoque naturalista, e não mais teológico. Para Pessotti (1984, p. 102):

A deficiência mental, que após a inquisição se tornara um problema médico e não mais teológico passara de um enfoque supersticioso para um enfoque naturalista, por parte de muitos médicos e raros pedagogos; essa atitude naturalista, porém, não implica necessariamente a abordagem científica da questão. A verdade não é mais buscada no dogma traduzido pelo clero, mas ainda emana uma autoridade, que domina o saber e o poder diante da deficiência mental. Essa autoridade que dirige a busca de explicações e as iniciativas educacionais, terapêuticas e institucionais e que arbitra as polêmicas é o médico.

Os estudos e obras de Sir Anthony Fitz-Herbert, Thomas Willis (1621-1675), John Locke (1632-1704), Francesco Torti (1658-1741), Condillac (1715-1780) constituem-se em marcos da luta contra o absolutismo teocrático e pela defesa de uma visão naturalista da deficiência. Torti, entretanto, destaca-se por considerar também a influência dos fatores ambientais sobre a deficiência. As experiências dos estudiosos referidos – a maioria ligada à área médica - fundamentaram as primeiras situações de atendimento educacional aos “deficientes”. Entretanto, segundo Mazzotta (1996, p. 17) “*sob o título de Educação de ‘Deficientes’ encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos:*

*abrigo, assistência, terapia, etc.*”. Neste sentido, convém rever brevemente as primeiras experiências com enfoque educacional no atendimento ao "deficiente".

As primeiras experiências educacionais referem-se à educação de surdos-mudos e cegos. "A primeira instituição especializada para a educação de 'surdos-mudos' foi fundada pelo abade Charles M. Eppée em 1770, em Paris. O abade Eppée inventou o método dos sinais." (Mazzotta, op. cit.p.17). A obra 'Redação das Letras e Arte de Ensinar os mudos a falar'. , de Jean-Paul Bonet, editada em 1620, na França, é registrada como o primeiro material impresso sobre a educação de "deficientes".

No atendimento educacional aos "deficientes da visão" destacam-se as contribuições de: Valentin Haüy, fundador do Instituto Nacional dos Jovens Cegos em 1784, na França; Charles Barbier, militar que levou para o Instituto Nacional dos Jovens Cegos o código militar de comunicação para ser utilizado como processo de escrita para os cegos; Louis Braille, estudante cego francês que adaptou o código militar para leitura e escrita dos cegos, técnica que ainda é utilizada por pessoas cegas. Nos Estados Unidos o primeiro internato para cegos foi fundado em 1829, em Massachusetts. Segundo Mazzotta , a primeira escola pública norte-americana para surdos foi fundada em 1817.

A educação de pessoas portadoras de deficiência física tem seus primeiros registros de 1832, a partir de uma experiência em Munique, na Alemanha, com a fundação de uma instituição encarregada de educar esses sujeitos.

### **1.3.1 A educação especial e o pioneirismo de Itard**

Em relação à educação de pessoas portadoras de deficiência mental, destacou-se, no início do século XIX, a experiência de Jean Marc Itard (1774-1838), médico francês que se dedicou ao trabalho com sujeitos que, até então, não recebiam atendimento educacional: 'os débeis' ou "deficientes mentais" (Mazzotta, 1996).

Reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais, Itard trabalhou durante cinco anos com Vítor, uma criança de doze anos, menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no sul da França por volta de 1800. Em 1801, publicou em Paris o livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação de retardados: *De l'Éducation d'un Homme Sauvage*(Mazzotta op. cit., p. 20).

Itard é reconhecido como o primeiro a aplicar, através de uma metodologia específica e individualizada, os princípios sobre uma didática da aquisição das idéias que vinham sendo defendidos por Condillac. Para atingir seu objetivo de educar Vítor, Itard sistematizou alguns pressupostos a partir de sua formação com ênfase sensorialista e organicista (Dunn: 1971 apud PEZZOTTI, 1984). Apesar disto, se distanciou profundamente do organicismo médico, tradicional de seu tempo.

A experiência anterior de Itard como médico-chefe do Instituto Imperial dos Surdos-mudos, no qual passou a ser reconhecido como **reeducador** de surdos-mudos, contribuíram nas suas descobertas de princípios e procedimentos para o ensino de linguagem para surdos-mudos e para a **reeducação** de Vítor. A partir de sua experiência com o 'menino-selvagem', Itard antecipa diretrizes pedagógicas para atendimento a deficientes mentais e para a educação especial.

Inicialmente, Itard contrariou o diagnóstico realizado por Pinel que considerou o menino como um 'idiota' desprovido de possibilidades intelectuais (Pessotti, op. cit). Itard criticava as avaliações deterministas que não consideravam os fatores ambientais e a história do sujeito diagnosticado. Fundamentou suas análises a respeito do comportamento e evoluções de Vítor em reflexões filosóficas. Para Itard, "*o homem não nasce como homem mas é constituído como homem*" (Pessotti, op. cit., p. 36) .

Entre as contribuições de Itard para a educação especial, ficaram marcadas a importância do registro do percurso educativo, programação sistemática de experiências e valorização da educabilidade das pessoas portadoras de deficiência mental.

### 1.3.2 Outras experiências educativas: Séguin e Montessori

O trabalho de Itard passou a ser reconhecido através de seu aluno Edward Séguin (1812-1880) que deu continuidade à implantação dos sistemas de ensino do seu mestre; *“desenvolveu amplos materiais didáticos pedindo aos professores que seguissem seus processos de treinamento sistemático, de modo também sistemático. Usava ainda cores, música e outros meios para motivar a criança”(Pessotti, op. cit. 21)*. Diferentemente de Itard, Séguin realizava seu trabalho com mais de um menino num internato público para “crianças retardadas mentais”(Mazzotta, 1996). Séguin estruturou seus estudos na obra *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, em 1846. Nesta obra, Séguin apresenta a sistematização de seus referenciais teóricos, modelo metodológico e recursos que emprega em seu trabalho. Assim, Edward Séguin ficou reconhecido como o primeiro a sistematizar idéias e técnicas para a educação dos "deficientes", como já experimentava Itard (Pessotti, op. cit.).

Maria Montessori (1870-1956), médica italiana teve acesso aos trabalhos de Itard através de Séguin e também dedicou grande parte de seus estudos e trabalho com pessoas com deficiência mental. Montessori estruturou sua ‘pedagogia científica’ a partir dos legados de Itard e Séguin, enfatizando a auto-educação, as experiências educativas individuais com utilização de materiais didáticos específicos. Foram fundadas escolas para "deficientes" , como a “Casa dei Bambini”, nas quais Montessori buscava adequar os conteúdos às capacidades e motivações individuais dos alunos. As experiências educativas realizadas por Montessori com crianças "deficientes" foram posteriormente aplicadas em sistemas educacionais regulares. Atualmente, muitas escolas têm influência da abordagem montessoriana.

Mesmo estando ligadas a modelos médicos de intervenção, essas experiências contribuíram para que as pessoas portadoras de deficiência começassem a ter sua condição humana considerada e passassem a ser vistos como sujeitos em processos educativos<sup>2</sup>.

Progressista ou reacionária, a doutrina ou teoria da deficiência mental se constrói inteiramente dentro do saber médico, ao sabor dos fatores sócio-culturais e históricos que regem a evolução deste saber. (...) Toda a conjuntura histórica determina essa evolução na conceituação da deficiência mental (as demais também), mas essa determinação se exerce através da evolução da medicina. Os três grandes inovadores da pedagogia para a deficiência – Itard, Séguin e Montessori – foram médicos (Pessotti, 1984: 183).

Entretanto, apesar de experiências que questionavam a incurabilidade e impossibilidade educativa dos sujeitos “deficientes”, as ações em educação especial estiveram, por muito tempo, relacionadas a uma concepção determinista de desenvolvimento. Segundo esta concepção a deficiência<sup>3</sup> está centrada no sujeito e é de caráter inato e definitivo, pressupondo poucas possibilidades de aprendizagens.

Desta maneira, ao final do século XIX e início do século XX consolida-se um cenário contraditório em relação aos sujeitos portadores de deficiência. De um lado, expandiam-se as *Casas dei Bambini*, idealizadas por Montessori e que exerciam papel de difusoras de uma metodologia – até então eficaz - para educação especial. Por outro lado, consolidava-se uma postura organicista, enfocando o fatalismo hereditário da deficiência e alertando para o risco que a sociedade corria por conta da ‘periculosidade’ que a deficiência acarretava. Esta tendência – já presente em períodos anteriores - segundo Pessotti (op. cit.) não ocorre pela ausência de conhecimentos científicos; ao contrário, é influenciada pelo

---

2 Para explicitar a significação que tenho atribuído a sujeitos educativos, utilizo-me das ponderações de Cambi (1999: 386), o qual afirma que “A contemporaneidade, sempre do ponto de vista social e em relação “as características ‘de estrutura’ que a atravessam, foi também uma fase marcada pelo crescimento (ou melhor, pela afirmação, pelo desenvolvimento, pela centralidade cada vez maior) de novos sujeitos da educação que, gradativamente, invadiram o campo da teoria, onde introduziram radicais mudanças. (...)O deficiente – seja físico ou mental, retardado ou mutilado, leve ou grave – já desde o século XVIII foi posto no centro de uma pedagogia da recuperação”.

<sup>3</sup> Refiro-me especificamente aos deficientes mentais e doentes mentais.

próprio pensamento científico das áreas biomédicas e psicológicas. Com muita propriedade, Pessotti (1984, p. 184), oferece sua descrição deste período:

Ao fatalismo hereditarista mescla-se o viés passional das descrições e das advertências alarmistas. A superstição retorna com toda sua força em pleno século XX; não é mais a cólera divina ou ameaças solertes dos demônios que o deficiente carrega. O perigo agora é ele próprio. (...) é o próprio imbecil ou idiota que traz o dano, e a ruína social. A etiologia desta patologia comprometedora do futuro da espécie é a hereditariedade da deficiência.

Esse período ficou marcado pelo fortalecimento dos preconceitos e tendências segregacionistas, incrementado pelas práticas assistenciais e caritativas. Presencia-se um crescimento das escolas residenciais na Europa e nos Estados Unidos.

No Brasil, nesse período, ocorre a criação de algumas instituições, na sua maioria privadas, para o atendimento às pessoas com deficiência. A primeira iniciativa oficial tomada por D. Pedro II, em 12 de setembro de 1854, foi a fundação do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, através do Decreto Imperial 1.428. Também realizou-se 1º Congresso de Instrução Pública em 1883, no qual discutiu-se sobre o currículo e formação de professores para cegos e surdos (Mazzotta, op. cit.). Com iniciativas como estas iniciou-se mais concretamente, a discussão da educação dos portadores de deficiência<sup>4</sup>.

---

4 Mais descrições sobre a evolução da educação especial no Brasil, serão apresentadas no Capítulo 2.

## **Capítulo 2 – RECORTES DA ATUALIDADE E OS MOVIMENTOS INTEGRACIONISTAS**

A partir da segunda metade do século XX, principalmente em alguns países europeus e nos Estados Unidos, começou-se a questionar as concepções deterministas de desenvolvimento. Os estudos levavam em conta as influências sociais e culturais no desenvolvimento das pessoas, inclusive das pessoas deficientes. Relacionado a estas novas concepções, passou-se a acreditar nas possibilidades de intervenção educativa e a questionar práticas de educação e vida segregada. Vinculado a esses questionamentos referentes ao desenvolvimento humano, também emergiam na sociedade movimentos de integração social, decorrentes de três fatores históricos importantes: as Guerras Mundiais, o fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos e o avanço científico (SANTOS, 1995).

As grandes Guerras, especialmente a Segunda Guerra Mundial, influenciaram os movimentos integracionistas a partir da necessidade de preenchimento das vagas nas funções trabalhistas européias, deixadas pelos soldados que iam para o combate, e para reintegrar à sociedade e ao trabalho os soldados que retornavam debilitados dos campos de batalha.

A partir dos anos 60, criticando estas iniciativas concretizadas em práticas paternalistas e com interesses econômicos, os movimentos em prol dos direitos humanos defendiam práticas integracionistas baseadas, prioritariamente, nos direitos destes



indivíduos como seres humanos, conforme recomenda o inciso 2º do Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem:

a educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais e religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

O avanço científico influenciou mudanças nas áreas médica, educacional e psicológica, ocasionando novas práticas em relação às pessoas que apresentavam deficiência. Segundo SANTOS (1995: 23) vinculado ao avanço científico,

Surgirão abordagens pedagógicas centradas na criança, na formação do indivíduo como futuro cidadão. A educação especial presenciará, neste momento, a ênfase na troca do modelo médico-diagnóstico pelo modelo pedagógico.

Nesse período, fortalece-se a universalização da educação como uma das recomendações da Declaração Universal dos Direitos Humanos (inciso 1, artigo 26º): Toda pessoa tem direito à educação. Segundo Carvalho (2002: 34), “ Declaração Universal dos Direitos do Homem, desde 1948, vem proclamando os valores democráticos de igualdade de oportunidades, de respeito à dignidade humana e da garantia das liberdades individuais”. Os princípios e valores dessa Declaração vieram a ser posteriormente tomados como essenciais para as organizações sociais e são contemplados em documentos oficiais de diversos países e em documentos internacionais.

## **2.1 Documentos Internacionais e recomendações de mudanças nos caminhos da Educação Especial**

Atualmente, consolidam-se em diversos países, especialmente no contexto europeu, experiências de mudanças nas estruturas educacionais para que estas possam atender a todos os alunos no espaço de escolarização regular, mas que garantam uma educação diferenciada a todos em função de suas necessidades. Documentos internacionais,

resultantes de encontros entre dirigentes de vários países, são registros de que tem se buscado a garantia dos direitos humanos para todos.

### 2.1.1 Informe Warnock

O Informe Warnock, documento publicado na Inglaterra em 1978 e apresentado ao Parlamento inglês, por exemplo, tem influenciado textos de regulamentações legais de diversos países, inclusive a nossa Lei de Diretrizes e Bases brasileira, de 1996. O Informe Warnock trata-se de um relatório de investigação acerca das condições da educação especial inglesa, nos anos 70. O referido documento traz uma abordagem inovadora em relação à terminologia utilizada na educação especial, ao papel da escola e às conseqüências da segregação social, entre outros. Segundo CARVALHO (2000), no referido relatório recomendava-se a substituição da categoria deficiência pela terminologia **necessidades educativas especiais**<sup>1</sup>, como superação das classificações realizadas nos sistemas educacionais.

O documento também trazia dados da pesquisa que identificavam necessidades escolares específicas de muitos alunos que não apresentavam deficiência, o que exigia ação educativa específica da escola. “A ênfase desloca-se, pois do “aluno com defeito” para situar-se na resposta educativa da escola, sem que isso represente negação da problemática vivida pelo aluno (CARVALHO, op. cit., p 40). Além da questão terminológica e do deslocamento do enfoque, no Relatório de Warnock destaca-se as condições necessárias para que a escola atenda as necessidades educacionais de seu aluno, quais sejam: eliminação de barreiras arquitetônicas, formação dos profissionais, ampliação dos recursos e aquisição de materiais específicos, adaptações curriculares, serviços de apoio e efetivação da comunicação entre escola e família.

---

<sup>1</sup> A respeito da terminologia, conceituações e suas implicações no fazer escolar, tratarei com maior atenção no capítulo 3.

### 2.1.2 Declaração de Jomtiem

A “Declaração Mundial sobre Educação para todos”, outro documento de referência, resultou da reunião de Jomtiem<sup>2</sup>, na Tailândia em 1990. Nessa conferência, convocada por organismos internacionais, reuniram-se representantes de 155 países para organizar os principais aspectos de uma ‘Educação para Todos’. O texto originário deste evento “representa, portanto, o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e traduz-se em compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos” (CARVALHO, 1997: 40).

Na “Declaração Mundial sobre Educação para todos” foram estabelecidos dez objetivos para contemplar as necessidades básicas de aprendizagem: ampliação da educação para todos, incluindo a abordagem dos currículos e estrutura institucional; universalização do acesso à escola; ampliação da ação da educação básica para contemplar a diversidade e complexidade das necessidades dos alunos; oferta de ambiente adequado à aprendizagem; fortalecimento das relações entre as autoridades governamentais; desenvolvimento de uma política de apoio; mobilização de recursos (financeiros, humanos e materiais) e fortalecimento da solidariedade (CARVALHO, op. cit.).

### 2.1.3 Declaração de Salamanca

Outro importante documento é a “Declaração de Salamanca pelos Princípios, Política e Prática em educação especial”, resultante da Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994 na Espanha. Essa declaração, que foi elaborada por delegados representantes de 88 países e 25 organizações internacionais, tem como objetivo a reafirmação do compromisso com a Educação para todos e é orientada pelo seguinte princípio:

---

<sup>2</sup> Segundo CARVALHO, “a conferência mundial, foi convocada, em conjunto, pela chefias executivas: do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; da Organização das Nações Unidas para a Educação, cultura e Ciência – UNESCO; e do Banco Mundial” (CARVALHO, op. cit., p. 40).

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras (...) Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta estrutura, o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (...) Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva(...). (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: 1994).

A partir deste princípio, a estrutura de ação proposta pela Declaração de Salamanca aborda os seguintes aspectos<sup>3</sup>:

- Novo pensar em educação especial, no qual prevalece como princípio da educação inclusiva;
- Orientações para a ação em nível nacional:
  - política e organização: Legislações que reconheçam o princípio de igualdade de educação para todos. Políticas educacionais nos níveis federais, estaduais e municipais e monitoria financeiro das autoridades nacionais;
  - fatores relativos à escola: oferta de serviços necessários a todos os alunos, adaptação curricular, serviços internos de apoio educativo, ensino relacionado às experiências dos alunos;
  - recrutamento e treinamento de educadores: formação específica incluída nos cursos de formação geral – pedagogia e outros, formação continuada no local de ação conforme a demanda educativa. Nesse aspecto, a Declaração de Salamanca enfatiza a denominação 'treinamento de profissionais';
  - serviços externos de apoio, compreendendo recursos diversos como profissionais das áreas necessárias (fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas, etc.). A Declaração de Salamanca prevê o agrupamento de escolas como estratégia para mobilização dos serviços externos;

---

<sup>3</sup> Dados obtidos no próprio texto da Declaração de Salamanca *In Educação on-line* (Internet).

- áreas prioritárias: educação infantil, preparação para a vida – “transição efetiva da escola para o trabalho” (1994: 15), educação de meninas, educação de adultos e estudos posteriores;
- perspectivas prioritárias: parceria com pais, envolvimento da comunidade, conscientização pública;
- requerimentos relativos a recursos, enfatizando a responsabilidade das autoridades políticas.

- Orientações para ações em níveis regionais e internacionais.

Convém ressaltar, ainda, que a Declaração de Salamanca destaca a preocupação com a expansão das escolas especiais, mas não faz recomendações para que estas sejam extintas (Carvalho, 2000: 46).

As Declarações acima referidas, exemplificam as inúmeras iniciativas internacionais na busca pela qualidade da educação e equidade de oportunidades educacionais. As recomendações que constam nesses documentos são abrangentes, propondo a revisão e mudanças dos aspectos legislativos, políticos, administrativos, financeiros e educacionais.

## **2.2 A educação especial no contexto brasileiro atual**

No Brasil, entre a metade do século XIX e primeiras décadas do século XX, a exemplo do que acontecia na Europa e nos Estados Unidos, evidenciou-se a organização de grupos e instituições para prestar atendimento às pessoas com deficiência. Foi um período marcado por iniciativas oficiais isoladas, época em que se evidenciou a criação de instituições privadas. Contudo, segundo Mazzotta (1996, p. 30),

Sobre o tipo de assistência prestada há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda, atendimento médico-pedagógico .

Nesse período, foram criadas, no Brasil, aproximadamente, onze instituições privadas especializadas, destacando-se a Sociedade Particular Pestalozzi do Estado do Rio De Janeiro, criada em 1948, as APAEs – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, tendo como pioneiras a APAE do Rio de Janeiro, criada em 1954 e a APAE de São Paulo, fundada em 1961. No Rio Grande do Sul, foram criados o Instituto Pestalozzi, em 1926, em Canoas, especializado em deficientes mentais, e o Instituto Santa Luzia, criado em 1941 para atender deficientes visuais (Mazzotta, 2001).

Como medidas governamentais oficiais, prevaleciam as Campanhas Nacionais. Estas campanhas, que são consideradas as primeiras iniciativas oficiais para o atendimento educacional de *excepcionais*, eram instituídas com a participação e, em muitos casos, sob a coordenação dos representantes das instituições privadas de atendimento especializado. Entre as campanhas lançadas pelo governo federal, destaca-se a CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais - que foi instituída, em 1960, por influência de duas instituições privadas especializadas do Rio de Janeiro, quais sejam: a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. A CADEME tinha como finalidade “promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (Mazzotta, op. cit, p. 52).

A partir da década de 60, iniciam, no Brasil, movimentos de re-significação da educação especial. Desde a LDB/1961, a educação das pessoas com deficiência tem sido oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Após os anos 90, fortalecem-se os movimentos e os estudos sobre integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino que, na sua maioria, têm as recomendações das Declarações acima citadas como referenciais.

Outro fator importante para as discussões e iniciativas sobre a inclusão escolar no Brasil tem sido a ampliação das exigências educacionais no contexto brasileiro frente aos altos índices de fracasso escolar e repetência, ao crescimento do número de crianças, jovens e adultos excluídos do sistema educacional e à precariedade da qualidade do ensino oferecido. Percebe-se uma tendência em propor aproximação entre educação especial e

educação comum, priorizando o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito do ensino comum. Mazzotta (op. cit, p. 127) ressalta que

Embora os esforços devam voltar-se prioritariamente para as situações educacionais mais integradas no ensino regular, não se pode desprezar ou menosprezar a relevância das situações educacionais mais segregadas, em determinadas circunstâncias, para diversos alunos. Deve-se atentar para não incorrer no equívoco de simplesmente desacreditar e desativar serviços educacionais especiais apenas por se caracterizarem como segregados. Duramente conquistados, principalmente pelos movimentos conduzidos por grupos de pais, tais recursos precisam ter seu valor e importância devidamente dimensionados. Nem figurarem como prioridade da ação governamental, meramente por tradição, tampouco serem sumariamente levados à extinção, por julgamentos apressados.

Desde as práticas medievais de extermínio de pessoas com características diferentes dos padrões considerados normais, percorreu-se um longo caminho até que essas pessoas pudessem ser consideradas como sujeitos em percursos educativos. Ainda presenciemos práticas assistencialistas e excludentes. Pessoas com necessidades especiais ainda são alvo de piedade, e profissionais que trabalham com elas ainda são considerados beneméritos e voluntários de causas humanistas.

Evoluiu-se muito nesse sentido. A perspectiva de uma educação inclusiva constitui-se num processo que precisa ser constantemente ressignificado, avaliado e contextualizado. Esta ressignificação está diretamente associada a um movimento de inovações educativas<sup>4</sup>. Um projeto de inovação educativa compreende, primeiramente, um deslocamento do olhar dos problemas de aprendizagem. A escola deve deixar de buscar as causas somente no aluno e analisar o interior dela própria, seu funcionamento, seus propósitos e a quem realmente atende. Cabe ressaltar, nesse sentido, as ponderações de Meirieu (1998, p. 162):

Bem sabemos agora, com efeito, que pelo fato de isolamos sistematicamente os alunos com dificuldade, corremos o risco de envolvê-los em uma espiral do bloqueio, mas também sabemos que, tratando-os 'em igualdade' com os outros, aprofunda-se sempre um pouco mais as distâncias. Nossa tarefa é então inventar incessantemente fórmulas pedagógicas capazes de tratar a diferença sem formar guetos e fazer com

---

<sup>4</sup> No presente estudo, por *Inovações educativas*, denominam-se as mudanças internas, das mais diversas ordens: estruturais, metodológicas, conceituais, curriculares, avaliativas, além de outras, que a instituição ou sistema de ensino promovem em seus espaços educativos a fim de garantir a aprendizagem de todos os alunos. Segundo Meirieu (1998, p. 15), “todos sabem que se pode aprender sempre e em todo lugar e que esta atividade curiosa não se deixa limitar aos locais que lhe são atribuídos”. Desta forma, inovar toma a significação de transformar a escola para que esta deixe de ser espaço de ‘não aprendizagem’.

que trabalhem juntos alunos heterogêneos sem ceder à facilidade do caminho único. Nossa tarefa é gerir a Escola para que todos os alunos nela aprendam mantendo a riqueza de suas diferenças.

A abertura da escola à diversidade e ao atendimento dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais implica na mudança do 'fazer escola'. É necessário o rompimento com um modelo pedagógico rígido e inflexível – dirigido ao aluno 'dito padrão' - segundo o qual precisa adequar-se ao sistema. A escola precisa redimensionar seus objetivos, pensá-los a partir das reais necessidades de cada um de seus alunos, investigar a forma como os alunos efetivamente aprendem e o significado dos conhecimentos adquiridos na escola e re-significar seu processo de avaliação. É preciso, contudo, que a escola avalie e reconstrua seu projeto pedagógico a partir das demandas educativas do seu grupo de alunos e que não fique limitada ao cumprimento de regulamentações legais.

Na realidade educacional brasileira, as legislações têm evoluído no sentido de uma ampliação da oferta de atendimento escolar. A nova LDB, Lei 9.394/96, por exemplo, reafirma o direito de ensino a todos e destaca um capítulo exclusivamente para a modalidade de educação especial. Há ainda uma forte valorização das legislações, como que, se ao promulgá-las, os problemas que as geraram estivessem resolvidos, ocasionando um atraso das transformações reais para melhoria do ensino. Observa-se, a exemplo disto, que as legislações brasileiras não têm garantido a atuação prática dos poderes públicos na providência e gerenciamento dos recursos para que as regulamentações legais sejam efetivadas e para que se consolidem práticas de democratização educacional e inclusão social. A maioria das iniciativas públicas de democratização da escola ainda se restringe à ampliação da oferta de vagas, o que altera os dados estatísticos, mas não garante mudanças na qualidade de ensino<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Neste momento, torna-se pertinente apresentar esclarecimentos sobre *qualidade de ensino*, sendo esta uma denominação que remete a diversos significados. A este respeito, Enguita (1994, p.96) adverte, “uma vez que se vão expor e criticar aqui sobretudo os significados ocultos da demanda de qualidade em educação, parece necessário começar por dizer que não há nela nada de necessariamente demoníaco. O acesso a todo recurso escasso começa sempre por constituir um problema quantitativo para converter-se posteriormente, quando a escassez já na é tanta, em uma questão qualitativa”. Conforme Gentili (1994, p. 126), “os debates acerca da qualidade da educação foram assumindo a fisionomia que esta discussão possui no âmbito empresarial, não se diferenciando assim da lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios”. Para este autor, a discussão sobre a qualidade na educação foi substituindo os discursos e movimentos de democratização do ensino e assumindo



Observa-se, também, que a superação das barreiras que impedem o acesso ao direito à educação, numa dimensão mais ampla, tem se dado, prioritariamente, como resultado da organização, pressão e luta da sociedade organizada, conseguindo intervir no direcionamento político ou na própria constituição dos poderes públicos. Esta relação tornou-se foco de análise do presente estudo e, portanto, permeará os escritos deste trabalho.

---

o discurso da qualidade no campo produtivo empresarial. No presente estudo, o sentido que se dá à qualidade de ensino é “fator indissolúvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública” (idem, p.172).

### **Capítulo 3 - TERMINOLOGIA E CONCEPÇÕES: AS PALAVRAS COMO REPRESENTAÇÕES DA REALIDADE**

**As palavras, é bom não esquecer, são metáforas; representações da realidade. Não sei se existe realidade, mas uma metáfora é, em essência, um disfarce, um eufemismo, um faz-de-conta.**

**Das palavras nos refugiamos, é claro, no silêncio; mas, através da memória, essa perseguidora implacável, nos ataca desde dentro.**

Iván Izquierdo

As palavras como representações da realidade revelam nossos atos, pensamentos, concepções. Podem ser, então, representações de um paradigma, de uma teoria, refletindo a época em que estão inseridos. Maturana (1998, p. 90) afirma que

As palavras não são inócuas, e não é indiferente usarmos uma ou outra numa determinada situação. As palavras que usamos não apenas revelam nosso pensar, como também projetam o curso do nosso fazer.

No âmbito da educação especial, *as palavras* têm tido forte valorização nas discussões conceituais a respeito da ação da educação especial e dos seus sujeitos. As mudanças de conceitos representam, a princípio, mudanças substanciais de enfoque.

O quadro a seguir retrata um pouco da trajetória percorrida pela humanidade em sua prática de classificação das pessoas ‘diferentes’ a partir de categorias estabelecidas.

**Quadro 1: Categorias estabelecidas de handicap**

1886	1899	1913	1945	1962	1970	1981
Idiota	Idiota	Idiota	Subnormal Grave	Subnormal Grave	Subnormal Educável	Crianças com difíc. de aprendiz.
Imbecil	Imbecil	Imbecil				
		Imbecil moral		Psicopata		
	Cego	Cego	Cego		Cego	Cego
			Amblíope		Amblíope	Amblíope
	Surdo	Surdo	Surdo		Surdo	Surdo
			Hipoacúsico	Hipoacúsico	Hipoacúsico	Hipoacúsico
	Epilético	Epilético	Epilético	Epilético	Epilético	Epilético
	Deficiente	Deficiente mental	Subnormal educável		Subnormal educável (leve ou moderado)	Criança com difíc. de aprend. (leve ou moderada)
			Inadaptado		Inadaptado	Inadaptado
					Necessidades educacionais especiais	Alterado
		Deficiente físico	Limitado fisicamente		Limitado fisicamente	Limitado fisicamente
			Defeito na fala		Defeito na fala	Defeito na fala
			Delicado Diabético	Delicado	Delicado	Delicado
						Disléxico? Autista?

**FONTE:** Marchesi; Martin (1995).

Numa breve análise dos dados do quadro, percebe-se um avanço na ampliação do leque conceitual. Do uso generalizador das expressões ‘imbecil’ e ‘idiota’ evoluiu-se para conceituações que consideram as características específicas de cada sujeito como as limitações sensoriais, físicas ou mentais.

Entretanto, ao confrontarmos esses conceitos com as práticas vigentes nos períodos correspondentes, observa-se que esse quadro reflete um fortalecimento das classificações e ‘etiquetagens’ dos sujeitos, ao longo da história, e não uma prática que busque atender às necessidades específicas de cada um sem excluí-los de seu contexto social. Percebe-se, conseqüentemente, um enfoque clínico-médico com ênfase no diagnóstico. Durante séculos acreditou-se que a prática em educação especial deve ser conseqüência da classificação diagnóstica.

Vygotski, no início do século XX, já questionava a prática classificatória de sua época; condenava a defesa dos opostos binários, neste caso deficientes/não deficientes, contrastes tão valorizados em sua época, e que ainda são percebidos nas relações humanas, atualmente.

Vygotski (1983, p.55). Também defendia a idéia de que cada ser humano deve ser visto e valorizado pela sua singularidade.

Não é importante saber só qual doença tem a pessoa, mas também que pessoa tem a doença. O mesmo é possível com relação à deficiência. É importante conhecer não só o defeito que tem afetado uma criança, mas que criança tem tal defeito

Ao contrário das teorias que defendem a segregação de pessoas portadoras de deficiência e que questionam a educabilidade destes, o autor refuta as classificações dos sujeitos segundo uma suposta educabilidade. Este autor defende a possibilidade de que toda criança possa aprender. Uma definição como “portador de deficiência” – que se refere a uma condição humana específica – não pode ser utilizada para denominar todos os sujeitos que apresentam situação de desvantagem educacional. Referente a esta questão, Amaral, (1999), destaca sua opção pelo desdobramento do conceito de deficiência<sup>1</sup>. Segundo esta autora, o desdobramento em *impairment* (deficiência), *disability* (incapacidade) e *handicap* (desvantagem) inclui as dimensões sociais da deficiência, “*ultrapassando-se a camisa-de-força da biologização estrita desta condição*”(Idem, p. 238).

Tendo como exemplo as ponderações dos autores supracitados, as mudanças conceituais têm emergido como expressão de mudanças paradigmáticas que têm transformado o campo da educação especial. Essas mudanças, que têm promovido implicações nas questões conceituais, apresentam-se com o propósito de superar o uso de terminologias que estigmatizam os sujeitos e reforcem a concepção de ‘deficiência’ como condição imutável.<sup>2</sup>. Para Marchesi & Martín (1995, p.11),

Os dois elementos mais relevantes desta nova abordagem podem ser encontrados, sob o ponto de vista conceitual, no termo emergente “necessidades educativas especiais”, que tenta substituir a tradicional terminologia da deficiência e, sob um ponto de vista prático, na realidade da

---

<sup>1</sup> Amaral utiliza como referencial para conceituação da deficiência a proposta da Organização Mundial da Saúde – OMS: “Classificação Internacional da Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das conseqüências das doenças”. Segundo esta autora esta proposta promoveu dois saltos quantitativos na questão conceitual: a distinção entre doença e deficiência “*uma vez que esta última é, no máximo, conseqüência (em termos de seqüelas) de uma doença*” e o desmembramento do conceito de deficiência: deficiência, incapacidade e desvantagem (Amaral, op. cit. p. 238).

<sup>2</sup> Conforme Mazzotta (1996, p. 16) “*observa-se que um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na idéia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou a completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas destes sujeitos*”.

integração educacional, na formação dos professores, nos métodos de ensino e também, nas atuações e responsabilidades das administrações educacionais.

O uso contemporâneo das expressões “ pessoa **com** necessidades especiais” e “aluno **com** necessidades educativas especiais”<sup>3</sup> não pode ser tomado como mera substituição de expressões como “excepcional”, “deficiente”, “pessoa com distúrbio”. Esta postura implicaria em continuar considerando as necessidades da pessoa como fato objetivo, sem relação com a disponibilidade do ambiente (Maselli & Di Pasquale, 1997, p.291). Ao contrário, devem ser tomados como projetores de um fazer social e escolar diferenciados. Devem favorecer um corte epistemológico das concepções reducionistas – centradas no sujeito – para uma concepção interacionista, em que o tecido social também é responsável pela constituição social das pessoas com necessidades especiais (Carvalho, 2000).

Reporto-me à interpretação de Carvalho (2000, p. 36), que destaca que as mudanças nas expressões supõem ou exigem mudanças de atitudes nos campos político, econômico, social e ideológico.

Usando-se uma imagem da Psicologia da forma, a deficiência deixa de ser a ‘figura’ passando a ser o ‘fundo’ de um contexto no qual a sociedade tem o principal papel, seja na promoção das necessidades especiais de determinadas pessoas ou grupos, seja na satisfação dessas necessidades.

Nessa ótica, busca-se superar uma postura de testar, classificar e atribuir ‘rótulos’ aos sujeitos, para uma posição de constante análise das esferas sociais, agora também consideradas como ‘figura’ e co-responsáveis pela superação das ações segregatórias.

O conceito ‘necessidades educativas especiais’ foi proposto no Informe Warnock, em 1981, juntamente com o questionamento a respeito das categorias *deficiência* e *desajustamento*, entre outras categorias empregadas neste período e que constam no quadro acima. Além de buscar a superação do uso de conceitos classificatórios, a nova terminologia é proposta com o objetivo de deslocar o foco do sujeito que apresenta deficiência e direcioná-lo para a resposta educativa que a escola deve apresentar frente às necessidades individuais de seus alunos.

---

<sup>3</sup> O destaque para a expressão **com** reflete uma interpretação de situação transitória ou permanente mas não isolada do contexto de referência, ao contrário do termo **portador**, já referido.

A Declaração de Salamanca também explicita a opção de seus relatores pelo conceito ‘necessidades educativas especiais’ e propõe a opção por escolas integradoras/inclusivas que inovem seu “fazer escola” para dar respostas às necessidades de todos os seus alunos. Além de sua ampla aceitação e sua inserção nos dispositivos de recomendações internacionais, o conceito necessidades educativas especiais também está sendo empregado nos documentos oficiais sobre a educação brasileira. A exemplo disto, cita-se a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.º 9394/96:

#### CAPÍTULO V

##### Da Educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais [grifo meu].

No dispositivo acima, a terminologia apresenta a expressão *preferencialmente*, que pode reforçar uma prática de separação no atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, já que não há indicações das condições em que devem ocorrer os atendimentos especiais. A esse respeito, Minto (2000, p. 9), apresenta a seguinte observação:

Observe-se agora uma parte substantiva do Art. 58: ‘(...) para educandos portadores de necessidades especiais’. Esta redação parece trazer implícita uma valoração do deficiente ou da deficiência e, portanto, pressupor a necessidade de cuidados especiais ‘de educação’, o que pode não corresponder à realidade<sup>4</sup>. Neste caso, a redação ‘portadores de deficiência’, embora politicamente incorreta, seria menos hipócrita e mais funcional para aqueles que têm direito a um atendimento diferenciado.

Apesar destes aspectos merecedores de questionamentos, nas legislações brasileiras predomina a opção pela inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, evidenciando-se, segundo Mazzotta (1996, p. 201), “uma visão dinâmica da relação entre os educandos e sistemas de ensino”.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação também destacam a atenção à diversidade dos alunos como prioridade da escola, salientando que esta diversidade “contempla uma ampla dimensão de características” e optando pela expressão necessidades educativas especiais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL: 1999) cita-se que

---

<sup>4</sup> “Por exemplo, rampas para acesso de pessoas com cadeira de rodas ou sanitários adequados são questões meramente arquitetônicas que não implicam qualquer necessidade educativa especial” (Minto, 2000, p. 9).

a expressão necessidades educacionais<sup>5</sup> especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades de aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s).

A opção pelo conceito necessidades educativas especiais parece estar em consonância com uma proposta de educação inclusiva, que requer inovações nos diferentes planos da realidade educacional. Para BLANCO (1995, p. 307):

A escola tem que se flexibilizar para que possa acolher uma diversidade de alunos com diferentes interesses, motivações e capacidades de aprender. É a escola que deve adaptar-se à criança e não o contrário, como ocorreu até agora. Este processo dinâmico de busca de soluções não é nada além da inovação educacional.

A escola precisa reorganizar seus espaços, seus objetivos, sua avaliação, sua metodologia, sua ação docente, para que todos os alunos possam estar nela sem anular suas características singulares. Desta forma, opta-se por esta expressão por reconhecer o aluno com necessidades educativas especiais como aquele que tem suas potencialidades e suas necessidades singulares, as quais devem ser reconhecidas e atendidas pela escola.

---

<sup>5</sup> Há autores que demonstram opção pelo termo necessidades educativas especiais, outros têm preferido necessidades educacionais especiais. Os diferentes termos mereceriam uma problematização que optarei por não apresentar neste momento.

## **Capítulo 4 – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A REDE PRIVADA DE ENSINO: O *STATUS* DA REDE PRIVADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Este capítulo apresenta uma breve incursão pela história da educação brasileira, destacando a ação dos jesuítas, as iniciativas educacionais de outras ordens religiosas e não religiosas, as políticas educativas que foram definindo o espaço da escola pública e da rede privada, bem como recortes estatísticos que mostram a configuração histórica e atual da rede privada no cenário educacional brasileiro e gaúcho. Para Roberto Dornas (1978, apud Cury, 1992)<sup>1</sup>, “a escola particular se confunde com a própria história e passado do Brasil, sendo a responsável quase que exclusiva pela formação dos brasileiros durante anos”. Percorrer a trajetória da rede privada na história da educação brasileira permite, então, a aproximação com posicionamentos a seu respeito e uma maior compreensão sobre o objeto deste estudo. Saviani (1980) afirma que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada, sendo necessário que esta seja concebida em modo articulado aos fatos sociopolíticos que contribuem para sua configuração. Desta forma, neste texto tomou-se como referência a periodização dos aspectos políticos e econômicos da sociedade brasileira, organizada por Ribeiro (2000), e a periodização da evolução do sistema educacional brasileiro, elaborada por Berger (1977) e contemplada por Rhoden (1985, p. 48), em seu estudo sobre a escola particular no Rio Grande do Sul. De acordo com a periodização de

---

<sup>1</sup> Roberto Dornas foi dirigente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular – SINEPE.



Berger (1977, apud Rhodem, 1985), a educação brasileira passou por oito períodos evolutivos principais:

- 1º. Monopólio jesuítico: período em que a responsabilidade pela educação brasileira foi delegada à ordem religiosa jesuítica Companhia de Jesus. Durante os primeiros duzentos e dez anos de colonização, a educação, no Brasil, esteve a seu encargo.
- 2º. Ensaio de secularização: fase em que se caracteriza a tentativa de implantação dos princípios iluministas provenientes da revolução intelectual européia. Este período ficou marcado pela expulsão dos jesuítas e demais reformas pombalinas, desconexas e isoladas.
- 3º. Reconstrução e academização: este período iniciou com a chegada da família real e foi marcado por medidas administrativas e de infraestrutura para reconstruir o sistema escolar jesuítico.
- 4º. Abandono público e fase áurea da iniciativa particular: o abandono público foi caracterizado com a transferência da responsabilidade pelo ensino primário e secundário para as Províncias, as quais não tinham condições para tal.
- 5º. Reformas consecutivas e desconexas: período que sucedeu a proclamação da República e que se caracterizou por reformas inspiradas em tendências desconexas.
- 6º. Ensaio de democratização e adaptação às condições brasileiras: período influenciado pela revolução de 30 e que representou uma fase de abertura de chances educacionais para as camadas populares.
- 7º. Expansão de um sistema educacional alienado da realidade: fase em que a renovação pedagógica é fortalecida nos textos legais, nas discussões teóricas vinculadas ao espírito liberal no período de redemocratização do país durante o Estado Novo, mas que não responde, na realidade das escolas, à demanda da sociedade brasileira.
- 8º. Aproximação às necessidades da sociedade global: período iniciado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e que

engloba as demais legislações e medidas desde este período até a atualidade. Embora se caracterize pela busca de aproximar o sistema educacional à realidade, esta fase ainda continua a mostrar os problemas seculares como a necessidade de democratização do ensino e adequação deste à nossa realidade.

Embora, uma descrição minuciosa destes períodos não seja objetivo deste estudo, um breve retrospecto da evolução da educação brasileira, a partir desses períodos, contribuiu para a compreensão da inserção da rede privada no atual sistema educacional. Seguem, abaixo, alguns destaques pertinentes a esta pesquisa.

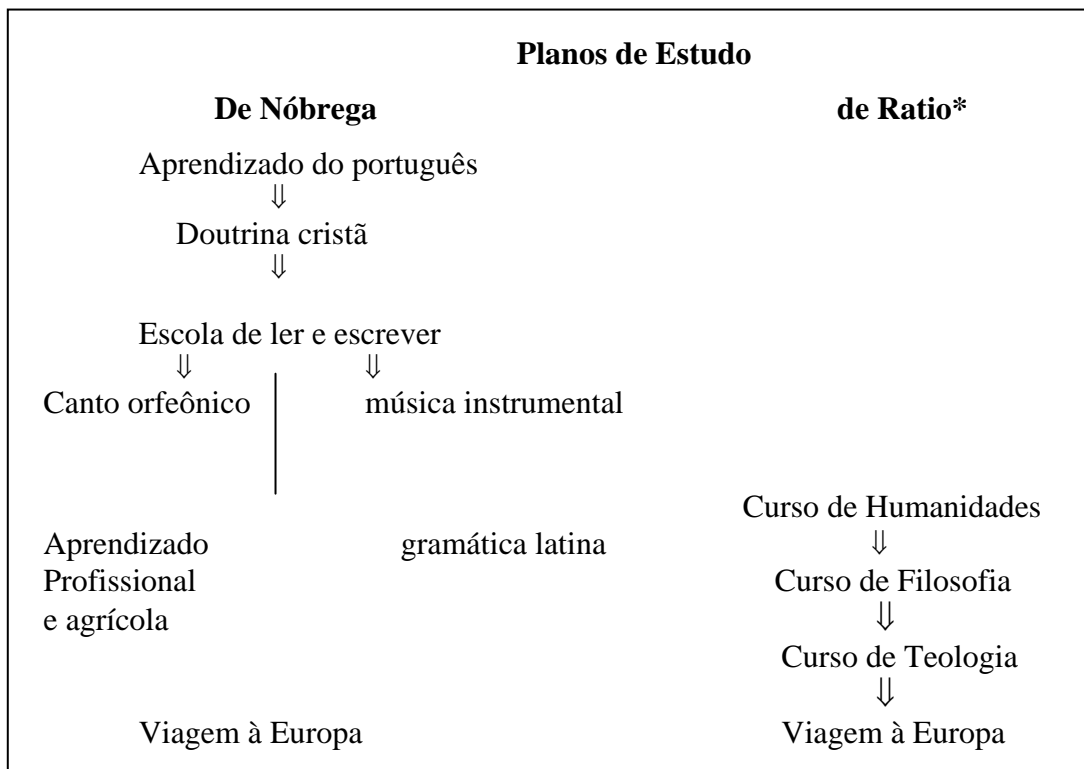
#### **4.1 A educação jesuítica: primeiros passos da educação brasileira... as primeiras conquistas da escola ‘particular’**

A vinda dos jesuítas para o Brasil em 1549, sob a orientação de Manoel da Nóbrega, é considerada pela literatura como o marco inicial da história da educação brasileira. Os jesuítas da Companhia de Jesus, designados pela Coroa Portuguesa, incumbiam-se da tarefa de aculturação dos indígenas e sua adequação aos valores da civilização ocidental cristã, através da catequese e instrução, dando origem às escolas de ‘Ler e Escrever’. Além da alfabetização e catequização dos indígenas, função para as quais recebiam subsídios de Portugal por fazer parte da política colonizadora dos portugueses, os jesuítas também formavam, gratuitamente, sacerdotes para a missão catequizadora, o que originou os primeiros seminários de formação teológica. Responsabilizavam-se, ainda, pela educação dos filhos de colonizadores. No início não havia distinção do atendimento aos índios ou aos colonos na prática educativa jesuítica, que se fundamentava em princípios humanistas que, nesse contexto, compreendiam a ênfase nos conteúdos religiosos e literários, além da tentativa de afastamento de outras ordens religiosas, bem como do espírito científico que estava nascendo no contexto europeu. Entretanto, sob a justificativa de que o indígena não se adequava à formação sacerdotal e humanística, passam a ocorrer distinções nos planos de estudos que regiam a educação no período compreendido entre 1570 a 1759. Para Ribeiro (2000, p.23),

os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial. (...) O plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados.

Os instruídos que seguiriam os estudos em teologia, medicina ou direito eram encaminhados para a universidade jesuítica de Coimbra. Ribeiro (idem) também apresenta os planos de estudo em esquema para ilustrar a elitização e o distanciamento denunciados.

Figura 1 – Planos de Estudo



FONTE: Ribeiro (2000, p.23). \*Ratio studiorum era o documento que continha as diretrizes educacionais na ação educativa jesuítica durante séculos.

Neste contexto em que a Companhia de Jesus marcou o início da educação brasileira como ‘a única via de preparo intelectual’, já era possível observar que além da diferenciação entre planos de estudo conforme a clientela, outros mecanismos de elitização e exclusão educacional também se inseriam em sua missão, como mostra Ribeiro (2000, p.24):

Em determinadas épocas, a procura era tão maior que a capacidade, limitada, é certo, dos colégios que chegou a causar problemas, como a ‘questão dos moços pardos’<sup>2</sup>, resolvida em 1689, os graus acadêmicos obtidos nessas escolas eram, juntamente com a propriedade de terra e escravos, critérios importantes de classificação social.

Os jesuítas, dessa maneira, seguiram como a ordem dominante no sistema educacional do Brasil colônia até 1759, produzindo marcas na história do sistema educacional, tais como a tradição religiosa do ensino e a neutralização das culturas existentes no Brasil, anteriormente ao ‘seu descobrimento’, através do catolicismo. Como será possível observar ao longo deste texto, é possível identificar relações de aproximação entre o que configurava o contexto educacional jesuítico e o atual do sistema educacional. Por exercer forte influência na formação da cultura brasileira, pela tradição religiosa do ensino e na vida social e política, a missão jesuítica foi adquirindo autoridade sobre os índios e colonos e constituindo-se de um poder econômico e político que causou temor no governo. Aranha (1989, p.123) destaca que

a influência mais marcante da educação jesuítica é, sem dúvida, a que exerceu na formação da burguesia e das classes dirigentes. A estrutura do ensino, predominantemente ‘clássica’, valoriza a literatura e a retórica e despreza o estudo das ciências e a atividade manual.

Declarações como esta justificam que os jesuítas sejam reconhecidos como ‘os pioneiros’ da escola particular pelos dirigentes das instituições de ensino privadas atuais.

#### **4.2 A expulsão dos jesuítas e a nova realidade da educação do Brasil colônia**

Em meados do século XVIII, a coroa portuguesa e, conseqüentemente, sua colônia – o Brasil, são atingidos pelo enfraquecimento do absolutismo do poder real e do mercantilismo e pelo fortalecimento dos ideais liberais. Via-se, neste período, a decadência da metrópole portuguesa e a ascensão da Inglaterra (Ribeiro, 2000). Buscando superar a grande crise econômica do Antigo Regime na Europa, Portugal,

---

<sup>2</sup> “Esta questão surge da proibição, por parte dos jesuítas, da matrícula e freqüência de mestiços ‘por serem muitos e provocarem arruaças’. Como eram escolas públicas, pelos subsídios que recebiam foram obrigados a readmiti-los” (Ribeiro, 2000: 24).

através das ações de seu primeiro-ministro, o Marquês de Pombal, tenta modernizar o reino e manter o absolutismo real, com o combate às manifestações oposicionistas. Outra medida é a tentativa de concentração do poder real tanto na metrópole como nas colônias.

Em 1759, a Companhia de Jesus, que durante os séculos XVI e XVII monopolizou a educação em Portugal e no Brasil, é expulsa da metrópole e da colônia, pois se tornara detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo e porque educava os índios e colonizadores a serviço de sua ordem religiosa e não dos interesses do país. Esta medida provocou o desmantelamento do sistema educacional brasileiro<sup>3</sup> através do confisco ‘temporário’ dos bens dos jesuítas e o fechamento das escolas, seminários e missões, como a Missão dos Sete Povos (no Rio Grande do Sul).

Somente muito tempo depois dessas medidas, um projeto de sistema de educação do Brasil colonial passou a ser inserido nas ações da reforma pombalina, que tinha como prioridade o fortalecimento da metrópole, em detrimento das necessidades da colônia. As reformas pombalinas tinham como um de seus principais objetivos transformar Portugal numa metrópole capitalista, como a Inglaterra já havia se tornado há mais de um século. Com esse propósito, várias medidas foram apenas importadas do modelo britânico sem nenhuma contextualização à realidade brasileira (Rhoden, 1985).

### **4.3 A democratização oficial e a elitização real do ensino na prática escolar**

Após a expulsão da Companhia de Jesus, as primeiras medidas da fase pombalina objetivavam a consolidação de Portugal num regime capitalista, direcionando todos os investimentos e ações para a área econômica e causando um descaso ao sistema educacional de aproximadamente uma década, minimizado por algumas ações fragmentadas que não conseguiam reerguer a educação brasileira (Rhoden, op. cit).

As ações no campo educacional que sucederam este período buscaram fortalecer o ensino público, “não mais aquele (jesuítico) financiado pelo Estado, mas que formava o

---

<sup>3</sup> Este desmantelamento, na prática, significou, além da própria expulsão dos jesuítas, o fechamento de dezessete colégios, dez seminários, vinte e cinco residências, trinta e seis missões e inúmeras pequenas escolas de ler e escrever espalhados pelo Brasil.

indivíduo para a Igreja, e sim o financiamento pelo e para o Estado” (Ribeiro, 2000, p.33). Algumas iniciativas pontuais que, aparentemente, transpareciam a idéia da democratização do ensino, marcaram este período, quais sejam:

- fundação das Escolas e Aulas Régias, que ministravam aulas de latim, grego e retórica;
- criação do cargo de diretor geral de estudos, proibição do ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designação de comissários para averiguação do estado das escolas e professores. Estas medidas constavam no Alvará 28-6-1759;
- simplificação e abreviação dos estudos para que maior número de pessoas atingissem os cursos superiores.

As medidas da reforma pombalina foram divulgadas como instrumentos para a ampliação da oferta de ensino, porém, na realidade, visavam à aproximação de Portugal aos moldes econômicos implantados pela Inglaterra. Essas medidas são consideradas pela literatura como mecanismos de retrocesso e elitização do sistema de ensino pela inadequação do pensamento pedagógico europeu à realidade brasileira. Segundo Rhoden (1985, p.53),

O idealismo de uma escola livre e aberta para todos era uma utopia, porque na prática o que sucedeu foi uma elitização ainda maior pela falta de adequação das teorias e pensamentos europeus à realidade brasileira. A herança histórica desse período foi a ilusão de que se pode desenvolver um sistema escolar fundamental com aulas isoladas, avulsas, independentes de um currículo estruturado em função de uma realidade específica.

A reforma pombalina também representava, especialmente pela criação da figura do diretor geral de estudos, uma centralização das questões educacionais que foram prejudicadas pela burocratização pelas quais as decisões passavam e que não traduziam a nacionalização da educação brasileira em todo o território. Esse período foi seguido por uma nova fase iniciada com a chegada da família real no Brasil e marcado pela conquista da autonomia política do Brasil em 1822. Ribeiro (2000) apresenta alguns aspectos que retratam o contexto sociopolítico da época e que influenciaram o sistema educacional.

Quando Portugal é invadido (1807) pelas tropas francesas e a família real e a corte se vêm obrigadas a virem para o Brasil, sob a guarda inglesa, a conjugação de tais interesses (grupos coloniais e ingleses) obriga o príncipe regente a decretar a abertura dos portos (1808) (p.39).

(...) Esta necessidade de instalação imediata do governo português em território colonial obrigou a uma reorganização administrativa.

(...) A partir desta nova realidade (o Brasil como sede da Coroa portuguesa) se fez necessária [para atender aos interesses da Coroa] uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral (p. 40) [acréscimo meu].

O sistema educacional tinha seu desenvolvimento vinculado às medidas intelectuais gerais e priorizava o preparo dos nobres da Corte e pessoas para reforçar a defesa militar. A educação caracterizou-se, nessa longa fase, pela academização do sistema de ensino; pelo interesse da Coroa em seguir os modelos econômicos, políticos e, conseqüentemente, educacionais das monarquias européias; pelas tentativas de reconstrução do sistema jesuítico; pela criação das escolas superiores e pela promulgação da Constituição de 1824. Este processo político que busca a autonomia da colônia e que rege as políticas públicas, inclusive as ligadas à educação, é influenciado por dois grupos oriundos da sociedade: um grupo conservador, composto pela classe dominante colonial que deseja o reconhecimento da classe dominante européia e o direito ao livre comércio e um grupo progressista, formado por intelectuais da camada média que, inspirados pelos ideais revolucionários franceses, pretendiam a ruptura completa com a metrópole.

Esta dissonância dos interesses entre esses grupos é ilustrada na diferença entre o projeto do texto constitucional, que propunha a idéia de um sistema nacional de educação, inspirado pela Constituição Francesa de 1791, e o texto constitucional outorgado, no qual esta idéia é abandonada. Com relação à educação, o texto constitucional outorgado atendia, no artigo 179, aos interesses da classe dominante colonial. O referido artigo afirmava que “a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela constituição do Império”.

Em outras legislações<sup>4</sup> daquele período, derivadas da Constituição, estavam presentes as “idéias da educação como dever do Estado, da distribuição racional por

---

<sup>4</sup> Como por exemplo a Lei de 15 de outubro de 1827 – única lei geral do ensino elementar até 1946.

todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo educativo” (Ribeiro, idem, p.46). Entretanto, ao revisar a literatura, constata-se que a ‘autonomia política’ do Brasil não promoveu, na organização educacional, avanços que o contexto exigia e que as legislações previam. A distribuição educacional no território nacional ocorreu apenas nas escolas de primeiras letras.

As dificuldades econômicas agravaram-se no Império, acarretando o enfraquecimento do poder central e uma indisponibilidade de recursos para a reorganização da estrutura educacional, já que a educação não era considerada como setor prioritário. O **Ato Adicional à Constituição**, decretado em sete de abril de 1831, foi uma das opções do Estado para resolver os problemas educacionais. Conforme Aranha (1989, p.192), “a decorrência dessa reforma é o fracionamento da educação, sem um eixo unitário. Enquanto todos os países do mundo promovem a educação nacional, nosso ensino perde ainda mais a unidade de ação”. O **Ato Adicional** mantinha sob o controle do Poder Central o Ensino Superior e transferia a administração do ensino primário e secundário às províncias, ocasionando uma fragmentação na estrutura educacional. A grande maioria das províncias não conseguiu sustentar seus sistemas de ensino devido à falta de recursos e à ausência de diretrizes claras e métodos específicos, apesar de alguns fatos históricos registrarem a tentativa das províncias para assumir o encargo previsto no **Ato Adicional à Constituição**.

O Colégio Pedro II, criado em 1837 na Corte (Rio de Janeiro), era considerado um exemplo de estrutura de ensino secundário, mas voltou-se mais à orientação das elites do que para uma formação popular. Segundo Azevedo (1963, *apud* Rhoden, 1985, p.55), o Colégio Pedro II constituía-se em “instituto de ensino secundário de primeira ordem, mas aristocrático, que tendia a separar o menino do meio, afastar o homem das funções úteis e a influir poderosamente, em colaboração com os colégios e seminários, como um instrumento de seleção e de classificação social”. Muitas Províncias tentaram seguir o modelo do Colégio Pedro II, mas não tiveram o mesmo sucesso pois não resistiam à falta de verbas, instalações e professores, acarretando o enfraquecimento das escolas que serviriam, em tese, de modelos ao sistema educacional do Império.

O Ato Adicional, apesar de algumas ações ‘inovadoras’, reforçou a situação de precariedade do sistema educacional na primeira fase do período Imperial. Esta medida,



que centraliza o ensino superior que ficara a cargo da Coroa e descentraliza os níveis anteriores de ensino que ficou sob a responsabilidade das províncias, ressalta a dissonância dos interesses da Coroa em relação às questões educacionais. Enquanto se tinha o interesse de manter, pelo menos oficialmente, o ensino nos níveis primário e secundário, as atenções para o ensino superior tinham como objetivo a formação da elite dirigente da sociedade aristocrática brasileira. O retorno dos jesuítas em 1842, bem como a fundação de escolas de outras ordens religiosas, são exemplos dessa tendência elitista.

#### **4.4. A educação brasileira durante o Império: emergência de um sistema educacional**

A partir das reformas do Ato Adicional, que visavam a descentralização parcial do ensino, “a educação teria de arrastar-se, através do século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção” (Azevedo, 1963,p.569).

Contra-pondo-se à intenção oficial da Coroa de descentralizar o ensino, o governo central também exerceu, de forma indireta, uma ação centralizadora nos graus de ensino anteriores ao superior, na medida em que exigia os cursos preparatórios e os exames para ingresso no curso superior (Ribeiro, 2000).

As aulas avulsas que foram criadas como alternativa de ensino secundário serviam, na realidade, para preparar os alunos para o ingresso ao ensino superior. Como não conseguiram atingir este objetivo, por não incluírem nas aulas as ‘matérias’ necessárias para a preparação, vão enfraquecendo e sendo substituídas pelos liceus provinciais. O Colégio Pedro II, já referido anteriormente, destinado na sua fundação a servir como escola modelo, acaba a reduzir-se a um curso preparatório para o ensino superior, correspondendo ao modelo socioeconômico em que o Brasil Império se encontrava. Para Aranha (1989, p.189):

Na segunda metade do século, ultrapassada a crise econômica advinda com a queda da produção de açúcar e de algodão, o cultivo do café se

expande trazendo novo influxo ao comércio. (...) Embora o processo de industrialização não tenha sido levado a bom termo, há uma ampliação da vida urbana e a sociedade se torna mais complexa com o aumento da pequena burguesia urbana.

Por volta de 1850, a partir dessas mudanças internas e das exigências do capitalismo internacional, o Brasil vai se transformando em uma sociedade exportadora com base urbano-agrícola comercial, com o sucesso da lavoura cafeeira. Esta favorável, mas limitada situação econômica do Brasil exigia efetivos avanços no atendimento educacional a um contingente maior da população, a fim de aproximá-lo ainda mais dos modelos econômicos das monarquias européias que se encontravam passando para uma sociedade industrial. Dessa forma, a década de 1850 foi considerada a “década de férteis realizações” na educação em função dos seguintes acontecimentos:

- criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular (1854);
- estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário (1854);
- reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais (1854);
- reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1855);
- reorganização do Conservatório de Música;
- reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte.

As modificações propostas na “década de férteis realizações” na educação são superficiais por serem “o resultado da atuação de homens considerados notáveis a exemplo de Couto Ferraz, Itaboray, Euzébio de Queiroz. (...) pertencentes à camada privilegiada sem razões fundamentais para interessar-se pela transformação da estrutura social geral e educacional” (Ribeiro, 2000, p.55). A superficialidade dessas medidas também ocorre pela importação de modelos educacionais europeus, inoperantes para a realidade do Império brasileiro. Com isto, o necessário investimento de recursos e reorganização da educação como iniciativas da Corte, não se efetivaram no Brasil, restringindo a possibilidade educativa a uma camada muito limitada.

### 4.3.1 O campo fértil para a iniciativa privada

A política educacional do Brasil, durante o Império, foi marcada pela dissonância entre os interesses oficiais de consolidação da oferta de educação, com o estabelecimento da escola elementar, universal, pública e obrigatória, e os interesses reais de reorganização da escola superior clássica destinada à elite burguesa. Nessa configuração de falência de um projeto de educação pública, que não conseguiu ser sanado pelas aulas avulsas ou liceus provinciais, tampouco pelas realizações da “década de férteis realizações”, o contexto brasileiro tornou-se terreno fértil para o retorno da iniciativa privada.

Algumas medidas da “década de férteis realizações” também já favoreciam a ação da iniciativa privada, especialmente as que se referem ao estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e criação da Inspeção Geral da Corte. As condições para o exercício do magistério pela iniciativa privada foram estabelecidas nas reformas da instrução pública em 1854, as quais também indicavam a ação do governo que se restringia ao direito de fiscalização e controle (Rhoden, 1985).

No período entre 1860 e 1890, que sucedeu a “década de férteis realizações”, ocorreu uma forte organização da iniciativa privada para fundação de colégios, o que é considerado por alguns escritores como salvadora da educação brasileira. Consideração desta ordem pode ser constatada nas palavras de Rhoden (1985, p. 55): “Excetuando o Colégio Pedro II, o que salvou de um completo naufrágio a instrução secundária do império foi a iniciativa particular, através dos colégios confessionais ou não”. Neste período, as medidas que atingiam a estrutura educacional brasileira visavam a conciliação entre a formação literária e a científica, além de tentar superar o dilema de conciliar a formação humana e o preparo para o ensino superior. A iniciativa privada representou, para os interesses do governo brasileiro, o instrumento de implantação das “novas idéias” importadas da Europa e, conseqüentemente, fortaleceu-se como a nova possibilidade para esta conciliação. Para Reis Filho (1974, p.02)

As crenças básicas do liberalismo e do cientificismo tornam-se os pilares do esforço para elevar o Brasil ao nível do século.

(...) é uma fase rica de propostas de reformas de quase todas as instituições existentes. Mas de reformas que não partem da realidade, mas do modelo importado.

Alguns exemplos dessa importação de modelos estrangeiros, liberais e cientificistas, implantados com a participação da iniciativa privada, são:

- Adoção do modelo universitário alemão, que se configurou muito mais como inspiração intelectual atualizada do que como concretização na prática educativa. O modelo germânico voltava-se para a formação de uma elite intelectual, fundamentado na liberdade de ensinar e aprender. Segundo este modelo, o Estado cria e subvenciona as universidades mas não as administra ou determina suas doutrinas.
- Implantação, no Brasil, da experiência dos Estados Unidos com um pragmatismo que atendia às exigências das condições socioculturais de sua clientela, através das ações missionárias dos ministros religiosos protestantes<sup>5</sup>. Esse modelo, que tinha como um dos objetivos o protestantismo religioso e, por isso, era implantado nas escolas particulares, também atingiu a escola pública brasileira.
- Os imigrantes, especialmente os alemães e italianos, que chegaram ao Brasil durante o século XIX, também fundaram estabelecimentos de ensino com funções pedagógicas e de transmissão dos valores culturais e sociais de seus países de origem.

No final do período imperial, fortalecem-se os ideais liberais, segundo os quais “os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens” (Saviani, 1986, p. 44). A escolarização, nesse contexto, era condição para a consolidação dessa nova ordem.

Além dos aspectos anteriormente referidos, também convém destacar que reformas no sistema educacional brasileiro buscavam o fortalecimento da educação fundada pelos ideais liberais e cientificistas. A reforma Leôncio de Carvalho, decretada em 19 de abril de 1879, defendeu a liberdade de credo religioso e de ensino, a abertura

---

5 “No momento em que interesses comerciais americanos localizaram-se nos principais centros comerciais e urbanos brasileiros (Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre), e que comunidades estadunidenses aí se instalaram, o aparecimento de escolas para os filhos de norte-americanos era desejado num meio tão carente de instituições de ensino” (Reis Filho, 1974, p. 04).

da organização dos colégios e a aplicação de novas tendências pedagógicas. Embora essa reforma nunca tenha sido aprovada, suas medidas provocaram algumas conseqüências práticas, especialmente em relação ao fortalecimento da escola particular.

Entre as medidas necessárias estavam:

- a) Liberdade de ensino, isto é, a possibilidade de todos os que se sentissem capacitados esporem suas idéias segundo o método que lhes parece mais adequado. Entendia que o segredo da prosperidade dos Estados Unidos e dos países europeus estava na adoção do princípio de liberdade de ensino. Em caso de abuso deveria haver uma repressão criminal. A inspeção verificaria as condições de moralidades e higiene.
- b) O exercício do magistério era incompatível com o de cargos públicos e administrativos. Para que isso fosse possível, necessário se fazia o Estado ter condições de pagar bem e oferecer outras garantias profissionais. Como reconhecidamente tais condições não existiam, a proibição não seria baixada de imediato.
- c) Liberdade de freqüência, ou seja, dar liberdade para os alunos(...)  
(Ribeiro, 2000, p.67).

Ao descrever esse período, é possível, então, perceber e compreender o retorno definitivo da iniciativa privada ao cenário educacional brasileiro. A iniciativa privada volta, porém, com uma configuração diferente daquela praticada pelos jesuítas no início da história da educação brasileira. Além disso, o período imperial chega ao seu final, reforçando uma enorme diferença entre a cultura das elites e a cultura das classes dirigidas (Aranha, 1989). A monarquia deixa como herança no sistema educacional um contraste entre a educação popular, quase inexistente, e a educação voltada para a formação das elites, que era a prioridade nos sistemas de ensino (Azevedo, 1963). Para Anísio Teixeira (1969),

A educação em todo esse período refletiu a cultura dominante da sociedade dividida entre o conservadorismo de hábitos e o liberalismo de gestos, entre a estrutura social reacionária e opressora e a supra-estrutura intelectual formal de constituição e liberdade

#### **4.5 A educação brasileira da proclamação da República aos nossos dias**

À proclamação da República, ocorrida em 1889, sucederam fatos como o fortalecimento da burguesia urbano-industrial, abolição da escravatura e retirada do

apoio das bases escravocratas. O movimento republicano se constituiu a partir da união de forças entre a camada média, formada por intelectuais e militares que, inspirados em ideais liberais, almejavam participação no poder político e os senhores de café – a então burguesia agroexportadora - que, por sua vez, viam no novo regime político um instrumento para maior concentração de rendas (Ribeiro, 2000). Com a queda da monarquia, também foi extinta a Constituição imperial de 1824, pois conforme Cury (2001, p.69 e 70),<sup>6</sup>

Urgia criar um outro regime, substituir um governo e sobretudo dar à nação um conteúdo conforme a nova situação. Havia até mesmo uma expectativa de maior participação popular nos destinos do país. (...) A rigor, a destituição do regime imperial pelas armas destruía um regime político, mas não criava automaticamente um outro mais emancipador (Cury, 2000: 69, 70).

No período entre 15 de novembro de 1889, data da proclamação oficial da República, e 24 de fevereiro de 1891, enquanto ocorria a organização de um Congresso Constituinte e, conseqüentemente, a elaboração da nova carta constitucional do país, o Brasil foi coordenado jurídica e politicamente por um governo provisório.

Entre as inúmeras ações tomadas pelo governo provisório nos campos político, econômico e social, destacam-se o decreto provisório da República dos Estados Unidos do Brasil e a nomeação de presidentes para os Estados, a instituição de novos símbolos para a República em substituição aos símbolos monárquicos, criação de um novo código penal, incentivo à industrialização e à manutenção do compromisso do pagamento da dívida externa para garantir o apoio internacional. Também houve o decreto 119.A, de 7/1/1890, que determina: a separação do Estado e da Igreja, a qual passa a ser considerada de âmbito privado. Desta medida resultam a liberdade de crença e a instituição do casamento civil.

Outra medida do governo provisório a ser destacada é a nomeação de uma comissão para elaborar um projeto de Constituição. Decorrente dessa ação, é

---

<sup>6</sup> Serão explorados, neste trecho do texto, materiais de diversos autores mas em especial de Carlos Roberto Jamyl Cury, que apresenta suas análises sobre o ensino privado do Brasil em diferentes momentos da história da educação brasileira. Entre os materiais revisados, destaca-se o texto deste autor “A educação e a Constituinte de 1891”, originado de uma pesquisa intitulada “Cidadania Republicana e Educação: uma questão democrática no governo provisório do Marechal Deodoro e no Congresso Constituinte de 1890-91” e “que quer saber se houve algo de novo na educação que possibilitasse a construção de uma nova cidadania” (2000, p.70)

determinado o dia 15 de setembro de 1890 para eleições constituintes e o dia 15 de novembro de 1890 para abertura dos trabalhos constituintes.

No campo educacional, especificamente, o governo provisório tomou algumas medidas, diretas e indiretas, que indicam a continuidade da descentralização, que já era incentivada pelo Ato Adicional Imperial, especialmente em relação à instrução primária (Cury, 2000). Dentre as medidas estão a imposição do saber ler e escrever para ser eleitor, a fixação da instrução pública, em todos os graus, como competência dos estados e a determinação do ensino laico para as instituições educacionais públicas. A criação da Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos também foi uma significativa medida tomada em relação à educação, pois visava a garantia da presença do Estado neste campo, com a pretensão de que as instituições particulares e públicas seguissem o Instituto Nacional<sup>7</sup>.

Como ilustram as medidas citadas, a instrução pública, durante os dois anos iniciais da república, organizou-se a partir de princípios de liberdade e laicidade do ensino, vinculados à descentralização que predominava nos diferentes segmentos sociais. Desta forma, assim como o governo provisório promoveu avanços no terreno educacional ao apresentar uma proposta federativa, omitiu-se ao delegar a educação primária a cargo dos Estados ou para ser considerada, posteriormente, pelo Congresso constituinte (Cury, 2000). Neste período, a rede privada já estava se consolidando no âmbito educacional brasileiro e nos demais setores. Merece destaque, por este motivo, o conflito de posições a respeito do público e do privado, do católico e do laico, que perpassou a elaboração da primeira constituição republicana. Cury (1992, p.34), assim resgata os debates desse período:

De um lado, os católicos, atemorizados com a perda do status de religião oficial, defendem a manutenção da possibilidade da rede privada, a possibilidade da manutenção do ensino religioso em todas as escolas. De outro lado, os positivistas, avessos a um ensino oficial por princípio e propugnadores do ensino laico, defendem a associação entre ensino laico e livre.

---

<sup>7</sup> O Instituto Nacional, antigo Colégio Pedro II, também sofreu modificações durante o governo provisório: “O aviso nº 17 de 24/4/1890, do Ministério do Interior, laiciza o currículo do Instituto Nacional” (Cury, 2000, p.73).

Elaborada a partir desse cenário de defesa de interesses, a Constituição de 1891 foi solenemente promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Seu texto constitucional instaurou o governo representativo, federal e presidencial, que dava autonomia aos Estados e refletia a influência dos fazendeiros de café da (atual) Região Sudeste. Em suma, as prerrogativas da Constituição de 1891, legalizam o perfil do liberalismo e do Estado mínimo (Cury,2000), oficializando a liberdade plena de culto, a separação da Igreja e do Estado, reafirmando o casamento civil que havia sido instituído pelo governo provisório, defendendo o direito à propriedade.

Os debates do Congresso Constituinte voltaram-se para os mais variados aspectos constitutivos de um sistema republicano, especialmente no que tange aos direitos civis e políticos, omitindo-se, entretanto, da defesa dos direitos sociais. Para Cury (2001), a educação teria sido o único direito social mencionado, embora sob um ponto de vista hegemônico do liberalismo oligárquico e inserido no campo dos direitos civis.

Em relação à educação, a Constituição incorporou o ensino laico, defendido pela maioria de seus constituintes com posições liberais. A laicidade também já vinha sendo incentivada pelo governo provisório. Para os constituintes positivistas, o ensino laico também significava a retirada do Estado do ensino secundário e superior. Conforme Cury (op. cit, p.36)

A Constituição de 1891 incorporará o ensino laico (art. 72, par. 6º) nos estabelecimentos públicos de ensino, os quais expediriam diplomas oficiais (isto é, reconhecidos pelo Estado); resguardará também no ensino a correlação liberdade/propriedade (art. 72, par. 24), mas não encerrará dentro de si, ao contrário da Constituição Imperial, o princípio da gratuidade, sequer em escolas primárias.

Quanto à organização dos sistemas de ensino, a Constituição restringiu-se em definir atribuições, adotando, em parte, a organização do sistema escolar imperial. A cargo da União ficaram as escolas superiores e secundárias, a cargo dos Estados e dos Municípios estavam as escolas primárias, normais e profissionalizantes. Os estabelecimentos particulares poderiam atuar nos níveis primários e secundários, sendo que os de ensino primário estavam sujeitos à fiscalização dos Estados, enquanto os de ensino secundário eram fiscalizados pelos Estados e pela União. Conforme o Art. 72, § 24: “É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial”(idem).



Se por um lado a Constituição de 1891 laicisa o ensino e garante a liberdade de profissão, permitindo a atuação da rede privada no campo educacional, de outro, silencia-se em relação à gratuidade do ensino (Fávero, 2001). A obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário eram temas discutidos pelo Congresso Constituinte, porém, no primeiro texto constitucional republicano, a existência de um sistema de ensino oficial público e gratuito já não se faz presente como se fazia no texto constitucional do Império. Para Cury (2001, p.76 e 78),

A constituição Imperial, em seu artigo 179, nº 32, dizia que ‘instrução primária é gratuita a todos os cidadãos’. Já a Constituição Republicana promulgada diz, em seu artigo 35, que ‘incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: (...) nº 2 – animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio sem privilégios que tolham a ação dos governos locais; nº 3- criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, nº4 – prover a instrução secundária no Distrito Federal’.

Estas prerrogativas, nas quais se evidenciou a opção da União apenas pela instrução superior em todos os Estados e pela instrução secundária no Distrito Federal, não previam recursos e nem orientavam os Estados e municípios para que, a partir de então, assumissem a responsabilidade do ensino primário, técnico e profissional. Essas medidas deram continuidade ao princípio descentralizador já adotado durante o Império, instauraram, assim, uma situação de abandono em relação ao ensino e oficializaram a separação entre o sistema de formação das elites e a educação popular, “alargando-se o divórcio entre o sistema de instrução popular e o sistema de instrução das elites. Fenômeno que, sob outras aparências, está a se repetir até os dias de hoje” (Rhoden, 1985, p.57).

As prerrogativas presentes no primeiro texto constitucional da República tornaram-se motivos de debates e discussões que perpassaram toda a Velha República, por deixar pendentes importantes assuntos em relação às questões sociais do país e, por consequência, em relação à educação.

De qualquer modo, não se pode dizer que a Constituinte de 1891 haja ignorado a educação escolar. Mas a se deduzir do seu conjunto pode-se afirmar que a tônica individualística, associada a uma forte defesa do federalismo e da autonomia dos Estados, fez com que a educação compartilhasse, junto com outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático (Cury, 2000, p.80).

Em relação aos modelos pedagógicos seguidos pelos sistemas de ensino, evidenciava-se, além dessa desarticulação entre os sistemas de ensino e as esferas por eles responsáveis, uma tendência em substituir a predominância literária pela científica, especialmente no ensino secundário (Ribeiro, 2000).

O período inicial da República caracterizou-se por consecutivas reformas que oscilavam entre as tendências que preconizavam a formação humana baseada na literatura e as que defendiam a formação humana baseada na ciência.

O período de 1889 (Proclamação da República) a 1930 nada mais representa para o sistema educacional senão uma seqüência frustradora de experiências reformistas. Mesmo que tenham sido fundadas algumas escolas superiores e construído um número significativo de escolas primárias e secundárias, fundamentalmente nada se alterou em relação ao Império (*Rhoden, 1985: 57*).

As reformas educacionais deste período também oscilavam entre a importação de teorias sem qualquer preocupação com a sua contextualização e práticas educacionais fundamentadas em alguma teoria proveniente do senso comum, sem a clareza de suas razões. Nessa conjuntura, os problemas educacionais brasileiros agravaram-se. Os índices de analfabetismo de 85% em 1890, e 75% em 1930, retratam parte da situação da educação brasileira nas três primeiras décadas do século XX (Ribeiro, op. cit). Enquanto os dados mostram que a maioria da população brasileira era excluída da escola, as medidas governamentais em relação à educação mostram que a alfabetização da população não era prioridade naquele período.

Após a Primeira Guerra Mundial, a industrialização e urbanização anunciam-se como referências para novas conjunturas sociais. No entendimento de Ribeiro (2000), o analfabetismo começa a ser um problema quando passa a prejudicar o desenvolvimento da sociedade brasileira que, desde a metade do século XIX, ocorria numa tendência urbano-comercial. Nesta fase de desenvolvimento, as técnicas de escrita e leitura se tornam instrumentos necessários para seu avanço.

Para Gentili (2001), a maioria dos sistemas de ensino no início do século XX era marcada pela segregação de grupos sociais. As escolas reforçavam este quadro, dividindo-se entre escolas técnicas e acadêmicas, públicas e privadas, protestantes e católicas.

Nesse sentido, nos anos 20, surgem diversos movimentos sociais, políticos e culturais que visam, dentre outros objetivos sociais, a lutar contra a segregação praticada nos sistemas de ensino. O movimento operário exigia a garantia de um mínimo de escolarização para a população. Os representantes das artes e da cultura em geral se reúnem na Semana de Arte Moderna em 1922, buscando renovar os valores artísticos nacionais e romper com a importação do modelo artístico europeu.

Em relação à educação, na década de 20 ocorrem os primeiros movimentos em favor da Escola Nova<sup>8</sup>. As idéias em favor da Escola Nova surgem num período em que o ensino, especialmente o secundário, ocorria sob a responsabilidade de ordens religiosas. Os escassos materiais estatísticos do governo brasileiro daquela época apontam o crescimento das escolas particulares<sup>9</sup>. De acordo com Aranha (1989, p.243),

Torna-se forte a influência escola-novista, trazendo a esperança de democratização e de transformação da sociedade por meio da escola. Reagindo ao individualismo e academicismo da educação tradicional, propõe-se a renovação de técnicas e exigência de escola única, obrigatória e gratuita.

A partir, então, dos movimentos dos educadores e das iniciativas governamentais, ocorridos especialmente nos anos 20, a educação brasileira apresenta um desenvolvimento considerável. O maior destaque se dá na ampliação do acesso ‘igualitário’ de todas as camadas sociais ao ensino primário e secundário. No entendimento de Gentili (2001), este acesso igual representou apenas uma vitória parcial, pois as crianças provindas de classes proletárias e pertencentes às minorias étnicas continuavam a apresentar fracasso escolar nas escolas formalmente igualitárias.

Na década de 30, destacam-se: a criação do Ministério de Educação e Saúde, a fundação das Universidades de São Paulo e do Distrito Federal no Rio de Janeiro, o

---

<sup>8</sup> A Escola Nova representava um movimento educacional que visava à renovação da educação que se tinha no final do século XIX. A Escola Nova originou-se nos Estados Unidos e na Europa, principalmente a partir das idéias de Dewey e Montessori. Este movimento tinha como principais características, a educação ativa, ensino individualizado, exercício da autonomia e a educação integral que enfatizasse o aspecto intelectual, o moral e o físico: “visava o reestabelecimento daquele sentido do humano, ameaçado pelas exigências econômicas como pelas exigências políticas” (Ribeiro, 2000: 123). No Brasil, o ideário escola-novista era defendido por pensadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

aumento das escolas técnicas e a reorganização das escolas secundárias voltadas para a formação do magistério.

Também merece ser destacada a produção teórica de grupos de educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Ao publicar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, estes educadores apresentavam a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado<sup>10</sup>. Suas idéias de defesa à laicidade, segundo Aranha (1985), provocaram a reação dos católicos conservadores que defendiam a educação baseada na formação cristã como ‘verdadeira educação’.

Para Rocha (2001), a Constituinte de 1933 e 1934 é fortemente marcada pelo confronto entre a tradição das raízes coloniais da formação social brasileira e os princípios de universalidade e individualidade das formações sociais modernas. Na constituição de 1934, é estabelecida a necessidade de um plano nacional de educação. Vinculado a esta necessidade, um dos aspectos mais discutidos durante a Constituinte de 33/34 é a configuração do Conselho Nacional de Educação que teria, entre outras atribuições, a tarefa de elaborar o plano nacional que contemplasse as diretrizes da educação brasileira.

A função precípua deste último (Conselho Nacional de Educação) era, segundo a Constituição de 1934, elaborar o plano nacional de educação. Este deveria ser entendido como o desenvolvimento lógico de alguns pontos previstos na própria Constituição. (...) Além disto, o plano teria também por função ‘dar o sentido nacional à educação, como a diretriz política por excelência ou sentido filosófico ou social da educação (Horta, 2001, p.143).

Ao final da década de 30, o Estado Novo<sup>11</sup>, por meio da Constituição de 1937, estabelece uma nova tendência ao sistema educacional brasileiro. Rocha (2001, p.120), atenta para a compreensão de Anísio Teixeira sobre esse período, para o qual “O

---

<sup>9</sup> Ribeiro (op.cit) apresenta na obra usada como referência desse estudo tabelas com os dados estatísticos que refletem a situação referida.

<sup>10</sup> O Manifesto dos Pioneiros também será mencionado, e mais detalhadamente descrito, no Capítulo 5, sobre as legislações brasileiras.

<sup>11</sup> Arno Ristow (1999), ao resgatar a história das escolas evangélicas alemãs, apresenta a definição de Estado Novo da Enciclopédia Larousse Cultural: “Estado Novo, regime implantado por Getúlio Vargas após o golpe de Estado de 10 de novembro de 1937...o presidente fechou o Congresso Nacional e outorgou uma nova Constituição. Todos os partidos foram abolidos, as liberdades individuais suspensas e os Estados submetidos a interventores nomeados pelo presidente. (...) Nacionalismo, populismo e trabalhismo formam os ingredientes principais desse Estado Novo, em cujo regime o presidente dispôs de

Estado Novo, em educação, não é outra coisa senão a reação da velha tradição patrimonialista contra as inovações modernizantes que vinham se introduzindo na sociedade brasileira desde os anos 1920 até a primeira metade dos anos 1930”.

Durante a ditadura de Vargas, as reformas educacionais, empreendidas pelo ministro Capanema, além de significarem a tentativa de manutenção dos padrões patrimonialistas, sugerem a liberdade da iniciativa privada no ensino brasileiro. Nesta configuração, os anos de 1940 iniciam-se com surgimento e consolidação de um empresariado de ensino. O crescimento do setor privado na área educacional auxiliou na inibição do atendimento educacional pela esfera pública. A década de 50 é marcada, conseqüentemente, pelo início da luta contra as concepções liberais e em defesa da escola pública.

Na década de 60 ocorreram várias experiências, tanto no âmbito legal quanto na prática escolar, que buscavam avanços na área educacional e visavam a solucionar os problemas da educação escolar brasileira. Em 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que acenava para a democratização do ensino e retomada da educação como atribuição do Estado. As medidas oficiais visavam ao aumento quantitativo da oferta de ensino público, mas não garantiam um avanço qualitativo, por não proverem recursos materiais, humanos e um referencial didático-pedagógico que promovesse um ensino de qualidade. Rhoden (1985) observa que, paralelo ao crescimento das escolas oficiais públicas, nesse período também houve um aumento do número de escolas particulares.

O período que antecedeu a promulgação da LDB/1961, lei nº 4.024, foi marcado pela luta entre diferentes grupos que apresentavam projetos em defesa de seus interesses. O projeto de lei, conhecido como Substitutivo Lacerda, por exemplo, defendia a redução máxima da ação do Estado sobre a escola e propunha, em contrapartida, que a educação fosse assumida pela iniciativa privada. Os intelectuais e educadores, juntamente com as classes operária e camponesa, contrários a este projeto, iniciaram uma campanha em favor da escola pública. O texto legal, após muitos debates, estabeleceu que o ensino brasileiro seria ministrado tanto pelo setor privado como pelo público.

O golpe militar de 1964 provocou rupturas nos encaminhamentos da educação brasileira. As medidas do governo militar prestavam-se, apenas, a garantir o mínimo de condições para caracterizar um sistema nacional de ensino, mas não foram suficientes para solucionar os problemas que o sistema de ensino brasileiro apresentava.

Em 1971 foi aprovada a lei 5692/71, que altera o 1º grau, que passa de quatro para oito anos de escolaridade, e institui que o 2º grau, com três anos de duração, fosse direcionado, prioritariamente, à profissionalização, para atender à demanda de profissionais na economia nacional. Assim dispõe o Art. 1º da Lei citada:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Novamente, como já ocorrido nos períodos anteriores da história da educação brasileira, os dispositivos da Lei 5.692/1971 não promoveram as melhorias esperadas na ação empreendida pelas instituições escolares, pois o governo não direcionava os recursos financeiros suficientes para sua aplicação. Além disso, faltam professores qualificados para trabalhar nos cursos profissionalizantes. Durante a década de 70, os pressupostos legais de ensino de 1º grau obrigatório e gratuito e 2º grau profissionalizante não se tornam uma realidade generalizada no contexto educacional brasileiro. No entendimento de Aranha (1985), as reformas desta lei trouxeram prejuízos para a educação brasileira em geral, além de não terem conseguido efetivar a profissionalização através do 2º grau. As reformas reforçaram o dualismo entre ‘a escola para o rico e a escola para o pobre’, pois, se por um lado o programa de profissionalização lançava para o mercado mão-de-obra barata e não qualificada, por outro lado, a elite continuava a ocupar as vagas nas universidades.

As escolas particulares, sobretudo aquelas destinadas à formação da elite, não se submetem à letra da lei, mas apresentam um ‘programa oficial’ que atende apenas formalmente às exigências legais. Na realidade, o trabalho efetivo em sala de aula se acha voltado para a preparação do vestibular” (...) Também é importante lembrar que nesse período ocorre um processo sem precedentes de privatização do ensino (Aranha,1985: 258).

Nos anos 80, iniciando o processo de redemocratização do país, ocorrem discussões sobre o fracasso da reforma de 1971, que tornava a profissionalização do ensino obrigatória. A sociedade civil se organizava para debater as questões sociais e nos debates buscava-se o retorno da formação geral nos currículos escolares. Este processo é ilustrado pela Lei nº 7044/82, que dispensa a obrigatoriedade do ensino profissionalizante e pelo Parecer nº 342/82 do CFE, que lança a Filosofia como disciplina optativa nos currículos.

#### **4.5.1. A construção das diretrizes da educação atual na Nova República**

A ‘Nova República’ começa a se configurar na década de 80 com a abertura política, com legalização de partidos antes marginalizados pela ditadura e com os debates políticos em todos os cenários, inclusive naqueles relativos ao âmbito educacional. No cenário educacional, ficaram marcados: a luta dos professores por questões salariais e pela melhor regulamentação da carreira de magistério; os debates pela reestruturação dos cursos de formação de professores; discussões e publicações sobre as concepções pedagógicas para orientar a educação brasileira e a luta para a recuperação da escola pública. Nesse contexto, iniciou-se o processo de estruturação de uma nova legislação para reger a República brasileira. Iniciaram-se, em 1987, os trabalhos da Constituinte. Conforme Aranha (1985, p. 262),

a questão referente à escola pública foi um dos focos de acirradas discussões no decorrer dos trabalhos da Constituinte de 1987/88. Muitos foram os confrontos e pressões, inclusive das escolas particulares, desejosas de manter o acesso às verbas públicas que a Constituição anterior lhes garantia.

Além dos debates em torno dos aspectos financeiros, nas discussões constituintes também eram abordados: o papel do Estado, a liberdade de ensino, a existência ou não de um currículo unificado para todas as esferas, a laicidade, defendida pelos empresários da educação, e a manutenção do aspecto doutrinal, defendida pelas escolas confessionais.

Na análise de Pinheiro (2001), as questões entre público e privado se diferenciaram na Constituinte de 1987/1988 em relação ao passado, apresentando-se ‘com nova roupagem’, porém foram extintas, ou se tornaram ‘um conflito julgado antigo e fora de moda’ como interpretava Padre Agostinho, o qual era presidente da Associação de Educação Católica (AEC). Esse conflito contribuiu para tornar a educação uma das temáticas mais discutidas no processo constituinte de 1987 e 1988. Formaram-se dois movimentos, um em defesa da escola pública e outro em prol da escola privada. Ambos organizavam eventos para elaboração e divulgação de suas propostas e mantinham contato com parlamentares constituintes que pudessem defender seus interesses e suas propostas.

Em defesa da escola pública formou-se o *Fórum da Educação na Constituinte em defesa do Ensino Público e Gratuito*, reunindo as entidades representativas dos profissionais da educação, alunos, trabalhadores em geral e associações de pesquisa em educação. Este Fórum tinha como meta a elaboração de uma proposta comum em defesa da escola pública. Os principais aspectos defendidos pelo *Fórum da Educação na Constituinte em defesa do Ensino Público e Gratuito* foram: ensino público, democratização do acesso à escola pública, qualidade do ensino e pluralismo das escolas, públicas e privadas. Em relação a este aspecto, apesar de ter-se definido pela defesa da pluralidade, a Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA) foi a única entidade que apresentou ao Fórum sua defesa pela estatização total da educação. A divergência mais forte entre as entidades que compunham o Fórum voltava-se para a aplicação dos recursos públicos, pois a ANDES, que inicialmente concordava com a possibilidade de aplicação de recursos públicos para pesquisa e capacitação de professores em universidades particulares, passou a defender, no decorrer dos debates, a proposta de exclusividade dos recursos públicos para as instituições educacionais públicas. Dessa forma, com a forte defesa da ANDES, o Fórum definiu que a aplicação dos recursos públicos seria direcionada unicamente para a escola pública. Complementar a isso, o Fórum em defesa da escola pública aceitava a existência das escolas particulares, desde que estivessem subordinadas às normas da educação nacional. Entretanto, propunha que não fossem transferidos recursos públicos aos estabelecimentos privados, assim como não avalisavam o direito à isenção de impostos.



Já os defensores do ensino privado não formaram um único grupo, pois nem sempre os representantes das entidades defendiam os mesmos interesses. Era notória uma cisão entre as idéias das escolas ‘empresariais’ e das comunitárias e confessionais. Pinheiro (2001), ao analisar a relação conflituosa entre o público e o privado na área educacional, destaca esta cisão:

A FENEN <sup>12</sup>, embora seja a entidade que representa o conjunto do setor, atuou mais como porta-voz do grupo leigo empresarial. As escolas católicas e as comunitárias assumiram posições próprias e se fizeram representar através de suas entidades: a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC), a Associação Brasileira de Escolas Superiores (ABESC) e a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) (Pinheiro, 2000, p.260).

Apesar da evidente cisão entre os defensores da escola privada, ocorreu um evento que reuniu todos os segmentos do setor privado educacional. O XXI Congresso Nacional da FENEN, realizado entre 5 e 8 de abril de 1987 em Brasília, teve a representação de trinta e cinco mil escolas através de 1.200 diretores. A proposta da FENEN foi a que defendeu maior destinação de verbas para a educação, inclusive mais do que os defensores da escola pública. A União deveria destinar 25%, os Estados e os municípios aplicariam 40% . A FENEN também propôs a gratuidade de ensino aos cidadãos que não tinham recursos no ensino de 1º grau e defendeu que o ensino gratuito no 2º e no 3º grau deveria ser convertido em serviços prestados à sociedade. Ao contrário do que defendia o Fórum de defesa da Escola Pública, a FENEN requeria a isenção de impostos a todas as escolas.

Assim como ocorria no *Fórum da Educação na Constituinte em defesa do Ensino Público e Gratuito*, havia divergências no âmbito do setor privado em vários aspectos. Um exemplo dessa cisão é a formação segmentada de movimentos de defesa, como já mencionado. As escolas de cunho confessional, filantrópico e comunitário ambicionavam a aproximação do setor público, alegando que, assim como as públicas, elas não tinham fins lucrativos. Essas escolas enfatizavam, ainda, o seu caráter comunitário público. A ABESC defendeu a liberdade de ensino como parte do regime democrático, representando dezesseis universidades católicas e trinta e duas instituições isoladas. Propôs também gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário como dever do Estado e gratuidade no ensino secundário e superior apenas para alunos carentes.

Para a ABESC, o Estado deveria manter escolas públicas e subvencionar as escolas privadas, porque estas contribuem para a cultura e o ensino do país (Pinheiro, 2001). A AEC, que representa 4.500 escolas brasileiras, defendeu alguns dos princípios apresentados pela ABESC e enfatizou ainda ‘o direito dos pais de escolherem com liberdade a educação dos seus filhos’. Merece ser destacada a proposta da AEC para a estruturação do ensino primário:

Defendemos para o ensino fundamental uma escola pública – estatal gratuita e de qualidade; bem como uma escola pública – não estatal – gratuita e de qualidade, sustentada com recursos públicos”. Essas escolas, pelo seu nível de qualidade e por não visarem o enriquecimento de particulares, devem receber “apoio técnico e financeiro do Estado desde que comprovem, na forma da lei, a não distribuição de lucros, a reaplicação de eventuais superávits em educação e apresentem contabilidade aberta e verificável pela comunidade e pelo Estado<sup>13</sup> (Pinheiro, 2001, p.265).

Ao apresentar esta defesa e conceituar em seu documento de propostas para a educação três tipos de escolas, a pública estatal, a particular (com objetivos lucrativos) e a comunitária (que não visa a lucros), a AEC apresenta, mesmo que implicitamente, os conceitos de público e privado. “Para a AEC, o slogan ‘dinheiro público para escola pública’, ideologicamente repetido, tenta tornar inseparáveis os qualitativos: público, estatal, gratuito e laico atribuídos à escola” (idem, p.265).

No documento apresentado pela CNEC, evidenciava-se a definição das escolas comunitárias como escola do povo e, a partir disso, a reivindicação pela liberdade e democratização do ensino para as escolas comunitárias, com a garantia do apoio do Estado. As propostas desses grupos representantes da sociedade civil foram apresentadas em Audiências Públicas e através da presença das entidades representativas em sessões ou subcomissões. Além desses elementos, a construção do texto constitucional também teve a participação das sugestões populares enviadas ao Senado e das Emendas populares encaminhadas à Comissão de Sistematização<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

<sup>13</sup> Esta citação extraída do texto referido, origina-se da Proposta da Associação Católica, analisada por Pinheiro, em 1991, p. 409.

<sup>14</sup> Para a elaboração do texto constitucional e início dos trabalhos, a Assembléia Nacional Constituinte estruturou-se em quatro etapas, quais sejam: as subcomissões (por exemplo: a subcomissão de Educação, Cultura e Esportes), as Comissões temáticas, a Comissão de Sistematização e o Plenário da Constituinte. Para melhor detalhamento sobre as etapas e estruturação da Constituição, consultar Pinheiro (2001).

No texto que tem sido referido no presente estudo para abordar a realidade educacional a partir da Constituição de 1988, Pinheiro exemplifica os conflitos gerados entre a esfera pública e a privada nesse processo com a reivindicação de que o ensino religioso se mantivesse como disciplina obrigatória nas escolas oficiais. Também apresenta as estratégias empreendidas pelos movimentos em defesa dos seus interesses. A saber:

Entre o total das 122 Emendas Populares, somando ao todo 12.277.423 assinaturas, entregues à Constituinte, a que obteve maior número de assinantes foi a subscrita pela CNBB, AEC, e ABESC que contou com 750.077 assinaturas. O conteúdo dessa emenda versava sobre o ensino religioso nas escolas públicas e a transferência de recursos públicos para a escola particular sem fins lucrativos(idem: 269).

Assim, as propostas em prol da escola pública e as plataformas apresentadas pelo setor privado tramitaram pela Constituinte, contribuindo para dar forma ao texto constitucional, no que tange à educação.

A Constituição da República Federativa do Brasil foi, então, promulgada em 05 de outubro de 1988, após intensos debates em torno do público e do privado, tendo recebido alterações introduzidas pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Assim como todos os textos legais da história do Brasil e, em especial, da educação brasileira, a Constituição de 1988 contém avanços e retrocessos, mantendo alguns aspectos retrógrados e outros inovadores.

Faz-se necessário destacar que a leitura do texto constitucional vigente, paralelamente à análise do processo constituinte 87/88, permite identificar qual tem sido o espaço da rede privada no cenário educacional brasileiro, assim como sua influência nas decisões das políticas constitutivas da educação brasileira. Além desses aspectos, para Pinheiro (200, p.281) essa análise “possibilita avaliar precisamente os artigos referentes à educação na Constituição e interrogar se houve, de fato, alguma tendência vitoriosa” entre as propostas apresentadas pelos defensores da escola pública e pelos defensores da escola privada.

Dentre as conquistas do movimento defensor da escola pública destacam-se a garantia da gratuidade do ensino público em todos os níveis, a manutenção dos

recursos orçados para a educação, o tratamento específico destinado às universidades. Embora os defensores da escola pública tenham tido menos ganhos do que os que defendiam o setor privado, frente ao risco que a escola pública corria de perder tudo o que já havia conquistado, o fato de manter essas conquistas pode levar a considerar o setor público como vitorioso (Pinheiro, 2001).

O setor privado, a partir de sua ostensiva influência no Congresso Constituinte, conseguiu ampliar seus ganhos por meio da transferência de recursos através de diversas formas como bolsas de estudos para alunos que não conseguiram vagas nas escolas públicas, do salário-educação e de investimentos de recursos públicos nas atividades universitárias de pesquisa e extensão, conforme dispõe o Art. 213, incisos I e II, parágrafos 1º e 2º, aqui transcritos:

**Art. 213.** Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público.

Outro dispositivo, considerado conquista do ensino privado, foi o que definia o plano de carreira e a gestão democrática do ensino para o ensino público. Neste dispositivo, o setor privado foi excluído, ou seja, isento de cumprimento, o que contribuiu para configuração de dois sistemas de ensino diferentes. Em relação à privilegiada situação em que se encontra a iniciativa privada da educação, vale destacar a análise de Cury (1992, p.40),

Com raízes históricas no Brasil, a iniciativa privada sempre contou com o reconhecimento oficial. Basta passar os olhos pelas Constituições Federais Brasileiras para comprovar a marcada correlação propriedade/liberdade, sua decorrência para a educação

escolar e a consignação da liberdade como prerrogativa dos direitos individuais do cidadão.

Esta afirmação se confirmou ao percorrer a história da educação brasileira, especialmente nesta visita aos fatos das últimas décadas e ao cenário da constituição dos textos legais que regem a educação brasileira atual. Assim, a educação brasileira tem se constituído a partir de uma gradativa “extensão do domínio privado sobre o público” (Pinheiro, 2001, p.288), sob a alegação de que “Educação pública é prestação de serviços; (e de que) este serviço pode ser prestado ou por entidades oficiais da rede estatal ou por entidades sem fins lucrativos...” (Cavalcanti, *apud* Pinheiro, 1991, p.252)<sup>15</sup>. Para ilustrar sob que condições, constituídas historicamente, a iniciativa privada vem prestando seus serviços educacionais, amparados pela atual Constituição Federal, cabe destacar a análise do representante dos estabelecimentos de ensino privado, Roberto Dornas, em outubro de 1988:

Nasceu a Nova Constituição. Mudará a educação e, com ela, a escola particular. O ensino privado esteve, durante todo o tempo de elaboração da nova carta, ameaçado, principalmente pela ala chamada de progressista. Afinal, foi mantido o direito à liberdade de ensino (...). O ensino privado conseguiu o seu direito de existir ao lado do ensino público<sup>16</sup> (Dornas, 1988 *apud* Cury, 1992, p.38) (grifo meu).

Dessa forma, então, a educação brasileira tem se constituído num cenário de coexistência entre diferentes modalidades de instituição e uma gradativa ampliação do setor privado no atendimento educacional. Como refletiu no processo Constituinte de 1987/88, o segmento privado tem abrigado várias vertentes, algumas que se complementam, outras completamente divergentes: comunitária, confessional, filantrópica, confessional e o estritamente particular, também denominado privado. Este último tem se delineado como uma tendência em crescimento, fundado pelo discurso de que a qualidade de ensino se estabelece pela exigência de quem paga, a partir da lógica da livre iniciativa, sendo este outro fator de cisão entre escola pública e estritamente privada (Cury, 1992).

---

<sup>15</sup> Sandra Cavalcanti, deputada Constituinte pelo PFL, foi relatora-auxiliar da Comissão Temática da qual a educação fazia parte.

<sup>16</sup> O grifo dessa citação deve-se ao comentário de Cury sobre os elogios de Dornas: “Ele comenta que, por esta mesma Lei Maior, a escola particular não sendo inerente à própria organização do Estado de Direito e nem a escola sendo monopólio, segue-se que ela não é uma atividade permitida, concedida ou delegada, já que a expressão que a institui fala em “coexistência” entre duas modalidades de instituições” (Cury, 1992, p. 38).

A promulgação da nova LDB, a Lei 9.394/96, ocorrida quase uma década após a promulgação da Constituição Federal e fundamentada pelo texto constitucional, promove a descentralização das ações educacionais e favorece a autonomia das escolas e universidades. Outro destaque refere-se à rede privada, que mantém o direito de exercer suas ações educativas em caráter de coexistência ao ensino público e não como uma concessão do Estado, como o texto da Lei nº 9.394/96, Título I, Art. 1o, parágrafos 1o e 2o e Título II, Art. 2o w 3o, incisos I a XI, aqui transcrito lhe confere:

#### TÍTULO I

##### Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

#### TÍTULO II

##### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.(grifos da autora)

Como destacado no texto legal e, em especial, nas expressões grifadas, a perspectiva educacional brasileira investe-se de novos conceitos e determinações que enfatizam a liberdade de ensino e fortalecem a ação da iniciativa privada na área da educação. A grande maioria dos elementos que caracterizam a educação brasileira em

geral, se reflete nas estruturas decorrentes desse contexto maior, como ocorre com as diferentes modalidades de ensino que constituem o sistema educacional brasileiro. Para o presente estudo, cabe destacar como esses elementos têm refletido na Educação Especial, o que se dará no próximo capítulo.

## Capítulo 5 – LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

As políticas educacionais brasileiras e algumas mudanças nos sistemas educacionais têm garantido *vagas* para a escolarização básica a 95% das crianças entre 7 e 14 anos de idade (Odeh, 2000, p. 30), indicando, a princípio, que o Brasil tem se comprometido com a “Educação para Todos”, princípio assumido oficialmente em reunião entre governantes de diversos países. Apesar desta indicação de avanço, o Brasil ainda é um dos países com maiores problemas na educação básica, com predomínio de uma cultura de repetência e altos índices de evasão, conforme indicam pesquisas nacionais e internacionais. Neste contexto, a inclusão dos direitos das pessoas que apresentam deficiência na Constituição Federal Brasileira e da educação especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira reflete um avanço em relação à referência aos direitos das pessoas com deficiência ou que apresentam alguma necessidade específica. As transformações legislativas indicam, também, algumas mudanças na ação educativa de vários sistemas de ensino, tanto no segmento público como no privado.

Entretanto, sendo conhecedora das normativas legais, é possível reconhecer que, isoladamente, estas não garantem a aplicação de seus dispositivos. A omissão de muitos aspectos como, por exemplo, as determinações que indiquem mudanças na estrutura dos sistemas educacionais brasileiros também apontam as limitações das leis, que se apresentam com um enfoque mais indicativo do que prescritivo (Saviani, 1998). A inclusão da educação especial na legislação educacional brasileira é bastante recente e vem obtendo ampliação de seu ‘espaço’ no texto da lei. Esse aspecto remete à necessidade de uma revisão a respeito da abrangência e transformações das regulamentações e sua aplicação nos sistemas de ensino.



Anterior à LDB de 1961, as ações em educação especial estavam restritas a alguns decretos genéricos sobre os direitos dos ‘deficientes’<sup>1</sup>, por parte do governo, iniciativas oficiais e privadas isoladas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, n.º 4.024/61, reafirmou o direito à educação para as pessoas que apresentam deficiência. Além disto, destacou-se por contemplar – mesmo que implicitamente – a aproximação entre a educação especial e a educação geral. No seu Artigo 88 consta que, dentro do possível, a educação das pessoas ‘excepcionais’ deve ocorrer no sistema geral de ensino (Mazzotta, 1996, p.68). Entretanto, ao referir que a educação destes sujeitos deve ocorrer em um sistema especial de educação se esta não se enquadrar ao sistema geral, não prevê mudanças neste sistema para atender às necessidades dos alunos. Considerando a rede privada de ensino como o objeto de investigação do presente estudo, convém destacar a análise do autor mencionado acima a respeito do texto da LDB de 1961 sobre a esfera privada da educação:

No Artigo 89, dessa mesma lei, há o compromisso explícito dos Poderes Públicos de dispensar ‘tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções’ a toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Nesse compromisso ou ‘comprometimento’ dos Poderes Públicos com a iniciativa privada 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 (Mazzotta, op. cit., p.68).

Em consonância com estas normas, a educação especial brasileira se expandiu e se institucionalizou, por um longo período, através da ação de entidades privadas de assistência e outras especializadas, como o Instituto Pestalozzi, por exemplo. Neste contexto, o Estado isentou-se de sua responsabilidade de ação para garantir a escolarização às pessoas com deficiência, lançando apenas campanhas como a Campanha Nacional de Educação dos Deficientes. Conforme Carvalho (1997, p.17),

Durante 35 anos, as diretrizes e bases da educação nacional estiveram consolidadas na Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Período extremamente longo, principalmente se considerado o dinamismo das demandas educativas em países emergentes, como o nosso, e os desafios impostos à educação como fator de desenvolvimento social.

---

<sup>1</sup> Destaco que estarei mantendo os termos apresentados pelas legislações.

Com a promulgação da “Constituição da República Federativa do Brasil”, em 1988, que introduziu mudanças estruturais e normativas na educação brasileira, tornou-se necessária a redação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, que diz respeito às medidas tomadas pelo governo brasileiro em relação aos rumos da educação no Brasil. Sua elaboração deu-se a partir da necessidade de introduzir, nos sistemas de ensino, a aplicação dos dispositivos da Constituição, bem de como responder à pressão das comunidades escolares e sociedade brasileira, em geral, que exigiam a reestruturação da educação para atender a atual conjuntura social brasileira. Com isto, em 1996, foi aprovada pelo Congresso Nacional a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

### **A nova LDB - Lei 9.394/96 e a Educação especial**

A Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, apresentou modificações na educação brasileira e caracterizou-se pela flexibilidade e pela proposta de algumas inovações. Dentre as quais, citam-se alguns aspectos:

- a expansão da obrigatoriedade e gratuidade de educação ao ensino médio;
- criação de formas alternativas de acesso ao ensino em diferentes níveis, independente da escolarização anterior;
- estabelecimento de diretrizes norteadoras do currículo escolar para formação básica comum;
- definição de prioridades para o processo avaliativo do rendimento escolar;
- valorização e aprimoramento dos profissionais da educação.

Além dos destaques citados anteriormente, com a LDB/96, a educação especial passou a ter um capítulo exclusivo, reafirmando o direito de atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais. O **capítulo V**, que trata **Da Educação especial**, é apresentado em três artigos que caracterizam essa modalidade de ensino. No Artigo 58, define-se o conceito de Educação especial, a quem se destina e os critérios de definição do tipo de atendimento educacional a ser oferecido. No Artigo 59, são prescritas as providências a serem tomadas pelos sistemas de ensino a fim de assegurar aos alunos o

atendimento de suas necessidades. Essas providências ou apoios referem-se a adaptações curriculares e metodológicas, terminalidade específica ou aceleração, recursos humanos capacitados, previsão da educação profissional e acesso igualitário aos benefícios oferecidos para o nível de ensino regular. Já o Artigo 60 atribui aos órgãos normativos a responsabilidade de estabelecimento de critérios para que as instituições privadas sem fins lucrativos possam receber apoio técnico ou financeiro. Assim dispõe a LDBEN/96 sobre a educação especial:

#### CAPÍTULO V- Da Educação especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. 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.

A dedicação de um capítulo para a educação especial significa um avanço na legislação educacional brasileira e pode indicar uma perspectiva de aproximação entre a educação especial e a educação geral. Entretanto, Minto (2000), Ferreira (1998) e Carvalho (1997), entre outros, nos mostram que o fato de a nova LDB dispor de um capítulo exclusivo para educação especial da forma como se apresenta, assim como pode refletir um avanço, também pode suscitar interpretações equivocadas e, conseqüentemente, denotar ações contraditórias. Nesse sentido, ambos destacam alguns dos ‘pontos inovadores’ e ‘aspectos preocupantes’ da LDB de 1996.

Para Minto (idem), as considerações sobre a Educação especial, que constam na LDB, já estavam praticamente elaboradas anteriormente a todo o processo de discussão e elaboração do texto da nova diretriz da educação brasileira, sujeitas a equívocos ou a concepções indevidas ou descontextualizadas. Com isto, Minto (2000, p.8) atenta para o fato de que o capítulo sobre a educação especial

praticamente incorporou a redação que já constava do texto da LDB aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados em 28/06/90. (...) O alerta diz respeito ao fato de que, se não equívocos, mas visões indevidas, podemos estar diante de representações já enraizadas entre os setores da sociedade civil que participaram de todo o processo de elaboração da LDB.

Esta observação de Minto(2000) diz respeito, especialmente, ao uso dos termos portadores e preferencialmente (Artigo 58). Para o autor, a expressão *o portador* pode reforçar a idéia de exclusão ao referir que, ao portar algo especial, o sujeito não deve estar no ‘lugar comum’. Em relação à *preferencialmente*, Minto (2000,p. 09) observa que “pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem “dá primazia a” já tem arbitrada legalmente a porta de exceção”.

Para Carvalho (1997), a nova LDB ainda apresenta alguns ‘senões’ que podem remeter a um espírito conservador. Ao realizar a leitura do Capítulo V, referente à educação especial, além de perceber os avanços contidos na mesma, também é possível identificar algumas limitações. Carvalho (1997, p. 84), sinaliza para a forma como a educação especial é proposta, ou seja,

conceituada como modalidade de educação escolar, mantém o enfoque tradicional que tem induzido a, pelo menos, duas interpretações: a

primeira que estabelece uma dicotomia entre o 'regular' e o 'especial', aquele chamado de ensino e esta de educação; a segunda que leva a uma correlação biunívoca entre necessidades especiais e a educação especial.

Em relação a este aspecto, Minto (2000) avalia-o como positivo, pois ao ser considerada como modalidade de educação escolar, a Educação especial está inserida na primeira e tem como local de atuação a própria rede regular de ensino.

O papel do Estado na implementação dos dispositivos legais se constitui em outro aspecto que indica algumas limitações da nova LDB e é tomado como foco de análise dos autores referidos acima. Ferreira (1998, p. 15) salienta que,

Ao caráter afirmativo da expressão legal com relação à educação das pessoas com necessidades especiais e, mais pontualmente, à educação das pessoas com deficiência contrapõe-se, a afirmação do Estado mínimo e da redução de recursos para as políticas públicas. Os discursos da educação para todos (dos textos oficiais) e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas portadoras de necessidades educativas especiais.

Percebe-se na nova LDB uma falta de clareza quanto à responsabilidade do Estado na garantia desses direitos. Há, em certa medida, um recuo das ações do governo federal, que delega aos Estados, aos municípios e à iniciativa privada a responsabilidade por esta demanda social. Carvalho (op. cit., p. 93) destaca que “quanto à iniciativa privada, tem representado um importante e inegável papel de substituição ao que, de fato, deveria ser do dever do Estado”, o qual continua destinando recursos financeiros às entidades privadas, conforme é descrito no Artigo 60. A autora ainda atenta para a necessidade de clarear os critérios de destinação dos recursos para que estes sejam transferidos àquelas instituições que oferecem serviços educacionais e não apenas àquelas que garantem vagas.

Ao analisar o papel do Estado em relação ao atendimento em Educação especial, Minto (2000, p.10) observa que apesar do poder público pretender ampliar o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais na rede pública de ensino regular, fica evidente “a ênfase no apoio técnico e financeiro às instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial”. Com isto, para o autor, promove-se uma confusão para os interessados, “que ficam sem ter de quem cobrar

a concretização de seus legítimos direitos. Teriam que recorrer à Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor?” (Minto, idem, p. 17).

Dessa forma, a partir da análise desses autores, é possível perceber que, em síntese, o texto da nova LDB reafirma o direito à educação pública às pessoas com necessidades educativas especiais e apresenta um capítulo para a Educação especial. Entretanto, apesar de aproximar, no texto da lei, a educação especial e a educação geral, a nova LDB não apresenta uma aproximação entre os objetivos de ambas. Além disso, essa análise sugere que é conveniente para o Estado que a educação especial continue a ser assumida pela iniciativa privada. A partir dessa premissa, o Estado isentar-se-ia da ação subsequente à legislação, que o encarregaria de subsidiar a reorganização dos sistemas públicos de ensino.

### **Os Planos Nacionais de Educação e a Educação especial**

Os debates sobre um plano que oriente a educação brasileira não constituem uma característica exclusiva do atual momento histórico. Simultaneamente ao período inicial da República Brasileira, surgiam discussões em relação a um plano nacional que orientasse a educação brasileira em todo o território. O ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação’, que foi lançado em 1932 por um grupo de educadores, teve repercussão nacional e motivou algumas mudanças no sistema de ensino brasileiro. A principal mudança refere-se à inclusão do Artigo 150 na Constituição brasileira de 1934 que declarava como compromisso da União a fixação de um Plano Nacional de Educação que atingisse todos os graus e modalidades de ensino e que fiscalizasse as ações educacionais em todo o país. Nesta mesma Constituição, o Artigo 152 incumbia o Conselho Nacional de Educação - CNE de elaborar o plano e orientar as medidas governamentais. O primeiro Plano Nacional de Educação foi proposto em 1962 como iniciativa do Ministério da Educação e Cultura e não como projeto de Lei. Este Plano compreendia um conjunto de metas, de ordem quantitativa e qualitativa, para serem implantadas no período de 8 anos (BRASIL, 2000).

A Constituição Federal de 1988, dispõe sobre a criação de um plano nacional, com força de lei, que promovesse estabilidade às iniciativas governamentais na área educacional, conforme Art. 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração de plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País

A partir desses dispositivos, e dos demais previstos na Constituição Federal<sup>2</sup>, no que tange à organização da educação nacional, a LDB, Lei n.º 9394/96, retoma textos da Constituição e estabelece algumas responsabilidades quanto ao Plano Nacional de Educação, conforme consta em dois artigos específicos:

#### TÍTULO IV

##### Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O atual Plano Nacional de Educação, que foi instituído após a nova LDB, pode ser considerado como continuidade do Plano Decenal de Educação para Todos, editado em 1993, que constava de formulação de estratégias para a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo e que tinha a ‘Declaração Mundial sobre Educação para Todos’ (texto já referido) como referência. Segundo Saviani (1998, p. 79),

Embora o referido ‘Plano Decenal de Educação para Todos’ se propusesse a ser instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de

<sup>2</sup> As demais disposições a este respeito encontram-se na Seção I, do Capítulo III – Da educação, da Cultura e do Desporto, na Constituição Federal de 1988. Estas prescrevem sobre as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios. Também indicam o índice de aplicação dos recursos financeiros para a educação.

obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial.

Nesse contexto justificam-se as críticas que se estabelecem ao Plano Nacional de Educação como mais um documento que poderá não sair do papel e que tem outros objetivos que não a democratização do ensino através da implantação dos dispositivos e fiscalização de sua efetivação. O atual Plano Nacional de Educação, aprovado em 9 de janeiro de 2001 pela Lei 10.172, contém as diretrizes e metas para a educação brasileira por um período de dez anos. Até ser instituído, o referido plano passou pelo processo de elaboração da proposta; discussão com representantes do CNE, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); análise da situação do ensino no Brasil, pareceres de entidades representativas ligadas à educação<sup>3</sup>.

Como consta no texto oficial (BRASIL, 2001), as metas do atual 'Plano Nacional de Educação' referem-se à elevação global do nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades sociais e regionais e democratização da gestão do ensino público. Dentre essas metas são priorizados os seguintes aspectos: garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos; garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior; valorização dos profissionais da educação e desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive de educação profissional.

Em relação à educação especial, o plano apresenta o diagnóstico do contexto atual, diretrizes e os objetivos e metas. No que se refere ao diagnóstico do contexto e as diretrizes, o conhecimento da realidade é precário devido à escassez de dados quantitativos. Conforme consta no texto do Plano (BRASIL, 2001):

não dispomos de estatísticas completas, nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento. Somente a partir do

---

<sup>3</sup> Sobre esse processo de discussão, que não será detalhado nesse momento, Minto (2000) dedica um artigo para análise dos elementos presentes no capítulo dedicado à educação especial no PNE da *Proposta do Executivo ao Congresso Nacional* e da *Proposta da Sociedade Brasileira*.



ano 2000 o Censo Demográfico fornecerá dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade. A Organização Mundial de Saúde estima que em torno de 10% da população têm necessidades especiais.(...)Educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

No capítulo destinado à educação especial, o atual Plano Nacional de Educação- PNE - apresenta vinte e oito objetivos que versam sobre a pretensão de organizar o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, generalizar o atendimento em todos os níveis de ensino, redimensionar alternativas pedagógicas e ampliar o atendimento, além de outros aspectos. Sendo o cenário investigativo deste estudo a rede privada de ensino, cabe destacar o objetivo dirigido a este segmento:

27. Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial, que realizem atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino.

Essa meta retrata a manutenção do interesse do Estado em incentivar a iniciativa privada para o atendimento em educação especial no país. Para Saviani (1998), este tipo de meta, que remete a outra esfera – que não a pública federal - uma responsabilidade de âmbito socioeducacional, revela o descompromisso do Estado em relação à implementação das metas contidas no plano. Se vincularmos este exemplo aos dados estatísticos que apontam a rede privada como a maior ‘prestadora’ do atendimento educacional em educação especial, percebe-se neste movimento uma tendência do pensamento liberal nas ações governamentais. Segundo Kassar (1998, p.24),

O discurso hegemônico na educação especial é sustentado pelo pensamento liberal, cujos princípios fundam-se, como vimos, sobre a crença na evolução ‘natural’ da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades ‘naturais’ do indivíduo. Podemos dizer que, atualmente, este discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de ‘parceria’, colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas).

Assim, ao descrever um breve recorte das legislações e outros documentos que regem e orientam a educação brasileira e que estabelecem diretrizes específicas para a educação especial, formula-se uma interpretação sobre o posicionamento da União em relação às suas responsabilidades com o campo educacional. Ressalta-se a percepção de que a Esfera Pública Federal mantém e aprimora uma postura de afastamento de suas atribuições executivas em relação à garantia dos direitos de acesso e permanência a um atendimento educacional de qualidade e democrático, restringindo-se a estabelecer leis que, conforme consta nos próprios textos oficiais, não garantem a efetivação das mesmas. Frente a esse contexto, optou-se ao longo da investigação pela análise dos demais documentos decorrentes destes supracitados, como as Resoluções e Pareceres estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições, a fim de que se possa aprofundar a interpretação acima descrita e ampliar a compreensão dos fundamentos legais que apóiam o atendimento educativo de alunos com necessidades educativas especiais, especialmente na rede privada de ensino.

Os dados obtidos a partir da leitura e interpretação das Resoluções e Pareceres Nacionais, Estaduais e outros documentos serão apresentados no capítulo destinado à análise das questões de pesquisa e dos elementos considerados, no âmbito do presente estudo, dos quais serão analisados: os fundamentos legais que orientam as políticas em educação especial, as modalidades de atendimento em educação especial no Rio Grande do Sul, a representatividade da iniciativa privada no âmbito da educação especial.

### III. PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

#### Capítulo 6 – UM ‘SOBREVÔO QUALITATIVO’ PELOS ESPAÇOS E TEMPO DO ESTUDO

##### 6.1. Os aspectos metodológicos

Sendo objetivo central da presente pesquisa compreender a atuação da rede privada de ensino na educação de alunos com necessidades educativas especiais e a relação entre o atendimento oferecido às pessoas com necessidades educativas especiais e as disposições legais, elaborou-se, inicialmente, os seguintes orientadores procedimentais:

- revisão bibliográfica a respeito da constituição histórica da educação especial e das concepções e terminologia características da área em estudo;
- descrição da trajetória histórica da rede privada de ensino, sua configuração na realidade educacional e seu papel na educação especial;
- revisão das legislações e recomendações para a área da educação especial e suas deliberações específicas para a rede privada de ensino;
- sondagem do contexto atual da educação de pessoas com necessidades educativas especiais na rede privada de ensino com integrantes do *6º Congresso da escola particular gaúcha, promovido pelo SINEPE/RS – Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado*<sup>1</sup>;
- análise do “Catálogo de recursos de atendimento e/ou representação de pessoas portadoras de deficiência e de pessoas portadoras de altas habilidades”,

organizado pela FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Altas Habilidades, para identificação das instituições de dependência administrativa privada;

- recorte de dados estatísticos a respeito do atendimento aos sujeitos com necessidades especiais nas redes regulares de ensino.

Durante o processo investigativo, devido à relevância das questões levantadas inicialmente, o estudo foi sendo ampliado, se configurando como um ‘sobrevôo’ em relação à temática central. Portanto, além dos procedimentos previstos inicialmente, também foi necessário percorrer as seguintes etapas a fim de tecer as interpretações dos aspectos investigados:

- análise documental: transcrições de palestras promovidas pelo SINEPE/RS, Resoluções e Pareceres emitidos pelos Conselhos de Educação, CNE e CEE, artigos de periódicos de instituições de iniciativa privada;
- questionários com professores, diretores, coordenadores de escolas da rede privada do Rio Grande do Sul;
- participação no Seminário *Educação Especial “Aprendendo a Conviver com as Diferenças”*, que foi promovido pelo SINEPE/RS, em 11 de dezembro de 2001, em Porto Alegre/RS;
- participação do *Curso de Capacitação à Inclusão Escolar, Familiar e Social nas Escolas Evangélicas da Rede Sinodal*, promovido pelo Departamento de Diaconia - Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD) da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IECLB) e pelo Departamento de Educação da IECLB, de março de 2001 até o presente momento.

Como este estudo tem se desenvolvido a partir da abordagem da investigação qualitativa, convém destacar o seguinte postulado de Bogdan & Biklen (1994, p. 49) sobre essa abordagem:

---

<sup>1</sup> A sondagem foi realizada através de questionário indagando sobre a presença de alunos com necessidades educativas especiais nas respectivas escolas. Este recurso está sendo utilizado como elemento complementar ao estudo e não como fonte principal de dados para análise da temática.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

A partir desta premissa, os procedimentos inicialmente planejados e os que se tornaram relevantes ao longo do estudo foram minuciosamente percorridos a fim de identificar os possíveis elementos que constituem o objeto de estudo.

Para que o presente estudo seja fiel à perspectiva qualitativa que, segundo Bogdan & Biklen (1994) é composta por mais cinco elementos, convém destacar os inerentes à abordagem qualitativa que possivelmente estão perpassando este trabalho, embora a presença de todos em um mesmo estudo não se constitua como condição indispensável para que este seja considerado qualitativo.

O primeiro elemento atribui ao *ambiente natural a fonte direta de dados* e, por isso, torna *o investigador o instrumento principal* para coleta de dados e para sua interpretação. Nesse sentido, o investigador precisa assumir o comprometimento constante de dialogar com os elementos constitutivos do campo de investigação, ser fiel aos seus preceitos éticos, ter ciência da inexistência da neutralidade de sua ação pesquisadora e ter clareza dos efeitos que a sua subjetividade possa trazer ao seu fazer investigativo.

A segunda característica refere-se à *descrição*, pois os dados recolhidos não são traduzíveis em símbolos numéricos e sim analisados em toda a sua riqueza e de forma minuciosa. Dessa forma, no presente estudo os componentes quantitativos, coletados a partir de dados estatísticos descritivos como, por exemplo, aqueles referentes ao número de instituições privadas ou os de matrícula em educação especial na rede privada, foram utilizados como ponto complementar a uma análise calcada eminentemente na abordagem qualitativa.

O terceiro elemento diz respeito à *ênfase no processo* e não simplesmente nos resultados, focando-se na forma como as definições, noções e acontecimentos estudados foram se constituindo historicamente. Nesse sentido, essa pesquisa volta-se para a identificação da construção histórica dos referenciais legais e das práticas educacionais que temos no contexto educacional brasileiro, especialmente no que se refere à educação especial.

A tendência em analisar os dados de forma indutiva constitui-se na quarta característica de um estudo qualitativo. Nessa perspectiva, “o processo de análise dos dados é como um

funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan & Biklen, op. cit., p. 50), fazendo com que o investigador vá construindo suas interpretações e ‘abstrações’ à medida que os dados vão sendo coletados e agrupados. Assim os dados não são tomados como provas de confirmação de hipóteses construídas previamente.

A quinta e última característica refere-se à importância que é atribuída ao *significado*, ou seja, às diferentes perspectivas que o assunto pesquisado têm para os sujeitos: “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (idem).

Aproximando-se desta característica, este estudo percorreu o interior dos cenários em que foram construídos os textos legais que orientam as políticas em educação especial no Brasil, privilegiou uma postura de escuta dos diversos sujeitos envolvidos nas discussões sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, a fim de identificar e compreender o processo de construção dos significados e ações tocantes à educação especial.

Dessa forma, a presente investigação contempla algumas das características que constituem um estudo de natureza qualitativa. O próprio estudo foi, ao longo do seu percurso, estruturando a investigação a partir da aproximação com o cenário de investigação e da coleta de dados: “Os dados ligam-nos ao mundo empírico. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar” (idem, p. 149).

Os dados referem-se aos elementos que formam a análise, incluindo materiais registrados pelo investigador e materiais encontrados por este no campo de investigação como documentos oficiais, artigos e estatísticas oficiais, além de outros diversos documentos complementares. “Os dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.200). Dessa forma, nessa investigação foram utilizadas, em conjunto, entrevistas, questionários, análise documental e observação participante, além de outros procedimentos complementares, para coleta e análise dos dados, conforme já descritos.

## 6.2 . O cenário de investigação: delimitando os espaços de análise

Buscando delimitar o cenário de investigação, foram identificados os números que constituem a presença da rede privada de ensino do Rio Grande do Sul, sendo que os indicadores foram coletados junto à Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC.

### **Tabela nº 1: Grandes Números da Educação Básica – 2000 – Rio Grande do Sul**

Na identificação dos indicadores estatísticos sobre a presença da rede privada no atendimento educacional do Rio Grande do Sul, destacou-se o total de 156 escolas da rede privada do Estado com modalidade de educação especial.

Em relação ao atendimento aos sujeitos com necessidades educativas especiais e pessoas que apresentam alguma deficiência, a rede privada apresenta variações quanto à sua finalidade, havendo: escolas especiais, escolas regulares com serviços de apoio, além de clínicas, centros terapêuticos, entidades representativas, instituições de abrigo, entre outros. Dessa maneira, buscou-se investigar as modalidades de atendimento da rede privada de ensino no Rio Grande do Sul por meio de uma identificação descritiva das instituições privadas através da análise do Catálogo de recursos da FADERS.

Também compõe o cenário de investigação a Rede Sinodal de Educação pois, juntamente com o Departamento de Diaconia – PPD, da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), está oferecendo desenvolvendo o *Curso de Capacitação à Inclusão Familiar, Escolar e Social nas Escolas Evangélicas da Rede Sinodal*, destinado a professores e coordenadores das escolas filiadas à rede. Este espaço de investigação foi

inserido neste estudo devido à minha admissão, como coordenadora pedagógica, no Colégio Evangélico Alberto Torres, escola filiada à Rede Sinodal.

### **6.3 Os caminhos percorridos**

À medida que ia delimitando o campo de investigação e realizando as análises dos primeiros dados obtidos, confirmava-se a percepção inicial de que havia na rede privada uma trajetória caracterizada por experiências isoladas que não compunham uma linha de ação da rede privada de ensino. Foi necessário, a partir desta constatação, incluir no estudo a análise geral sobre o cenário que favorecesse a compreensão do sentido da escassez dos dados, bem como da existência de experiências isoladas na iniciativa privada.

Durante o movimento exploratório do cenário selecionado, dediquei-me ao aprofundamento da leitura das políticas públicas voltadas para a educação especial no Brasil e o reflexo destas nos sistemas de ensino, examinando documentos como: Resoluções apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Receberam destacada atenção a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Especial na Educação Básica, e o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 03 de julho de 2001, que fundamenta a Resolução referida. No âmbito estadual, foram minuciosamente analisados o Parecer nº 441/2002, aprovado em 09 de abril de 2002, e a Resolução CEED nº 267, de 10 de abril de 2002, que fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino.

Ao longo do processo de investigação, participei de eventos educacionais, estaduais e nacionais, que abordavam o atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais, especialmente a partir das aprovações dos documentos de caráter normativo instituídos pelos Conselhos de Educação.

Neste sentido, destaco o Seminário Educação Especial “Aprendendo a Conviver com as Diferenças” – Resolução CNE/CEB nº 2, promovido pelo SINEPE/RS por intermédio do Programa de Cidadania. Segundo o Coordenador deste programa, o Seminário teve como objetivo “contribuir para a compreensão, reflexão, esclarecimentos e discussão sobre esta nova norma (Resolução CEE/CEB nº2/2001) que deverá estar implantada já no próximo ano



letivo que está às nossas portas” (SINEPE, 2001)<sup>2</sup>. Ainda segundo o coordenador do programa, este evento foi organizado a partir das solicitações das instituições filiadas ao Sindicato ao tomarem conhecimento da Resolução. A participação neste evento, permitiu uma inserção em um espaço oficial de discussão sobre a temática inclusão entre as instituições que compõem a rede privada de ensino do Rio Grande do Sul.

Outro caminho percorrido refere-se à participação no *Curso de Capacitação à Inclusão Escolar, Familiar e Social nas Escolas Evangélicas da Rede Sinodal*, de março de 2001 até o presente momento. Nesse curso, tenho-me inserido através da participação como coordenadora pedagógica de uma escola filiada à Rede Sinodal, das entrevistas com os demais participantes, da análise dos objetivos, dos conteúdos programáticos e do cronograma do curso. Por meio da inserção nesse espaço, que faz parte do cenário dessa investigação, buscou-se a aproximação com foros de discussão de práticas educacionais voltadas para o desenvolvimento de políticas de atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.

Os caminhos percorridos levaram-me aos muitos elementos que compõem a temática em estudo, possibilitando a construção de uma base de análise de diferentes campos teóricos, revisão de textos normativos e de implantações de políticas de atendimento educacional de alunos com necessidades educativas especiais. Nesse percurso, foram priorizados os seguintes elementos analisadores do presente estudo:

- fundamentos legais que orientam as políticas em educação especial e as deliberações das legislações para a rede privada;
- modalidades de atendimento em educação especial no Rio Grande do Sul;
- iniciativas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais: a Rede Sinodal de Educação.

---

<sup>2</sup> Esta citação foi extraída da correspondência enviada pelo SINEPE/RS aos diretores dos estabelecimentos de ensino filiados ao sindicato, juntamente com o convite para o Seminário referido. A correspondência, que foi enviada em 16 de novembro de 2001, por Sérgio Strelkovsky, Coordenador do Projeto da Cidadania.

## **IV. ESPAÇOS DE ANÁLISE**

### **Capítulo 7 - OS FUNDAMENTOS LEGAIS QUE ORIENTAM AS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Ao percorrer a história da educação brasileira e o papel da iniciativa privada nesse percurso, no Capítulo 4, e as legislações brasileiras e a educação especial no Capítulo 5, deparamo-nos com as ferramentas necessárias para analisar os fundamentos legais que orientam as políticas em educação especial. Essas leituras, que tecidas com outros escritos, apontaram para as contingências em que os fundamentos legais se constituíram, os interesses governamentais, a participação da sociedade civil na constituição desses fundamentos, as tendências de políticas de educação especial que se evidenciam nos dispositivos legais e na efetivação na organização dos sistemas de ensino.

Primeiramente, identifiquei os dispositivos legais que fundamentam a Educação Especial e sua aproximação com os pressupostos da educação inclusiva, já que é a partir desta premissa que tenha construído minha aproximação com a área de estudo. Os textos legais analisados foram:

- A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. Na Constituição foi analisado o Título VIII, no qual foi dediquei

especial atenção ao Capítulo III referente à educação, à cultura e ao desporto, e ao Capítulo VII, que trata da família, da criança, do adolescente e do idoso.

- As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em especial, a Lei 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/01, que estabelece objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educativas especiais.

Além desses, foram brevemente analisados para complementar o estudo, outros dispositivos, quais sejam: O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/89, Decretos que dispõem sobre o direito a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência às indistintas instituições sociais. Entretanto, os três documentos referidos anteriormente são, efetivamente, os focos de análise, uma vez que, esses textos, consistem, a priori, em fundamentos legais para o atendimento aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino brasileiros.

## **7.1 Constituição Da República Federativa do Brasil**

A Constituição Federal é tomada como um dos primeiros instrumentos de consolidação da democratização política do país, como se observa na apresentação de uma de suas cópias elaborada por Nelson Jobin (1990), um dos Deputados Constituintes, que aponta suas considerações sobre o texto no qual teve participação:

Em outubro de 1988, o Brasil ganhava uma nova Constituição e a democracia estava se consolidando depois de 20 anos de ditadura, durante a qual, não somente as liberdades foram violentadas, como o nosso país tornou-se um dos maiores devedores do mundo, fato que tem agravado substancialmente o problema social do nosso povo. (...)A Constituição, evidentemente, não é perfeita, padecendo de muitos defeitos, porém, de um modo geral ela há de alcançar vários objetivos no campo democrático e social (Jobin,1990)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Esta citação foi extraída da página de apresentação de uma cópia do texto Constitucional, distribuído por este deputado para a revisão prevista para 1993, solicitando à população brasileira que participem das correções, remetendo sugestões e críticas para compor a revisão.

Também fica evidente o princípio da democratização no Preâmbulo do texto Constitucional apresentado pelos Constituintes:

#### PREÂMBULO

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

A CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL é promulgada, tendo como seus textos iniciais os fundamentos e os objetivos da República Federativa do Brasil:

#### TÍTULO I

##### Dos Princípios Fundamentais

**Art. 1º** A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

- I – a soberania;
- II – a cidadania;
- III – a dignidade da pessoa humana;
- IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V – o pluralismo político.

*Parágrafo único.* Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

**Art. 2º** São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

**Art. 3º** Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Conforme destacado acima, os princípios, os fundamentos e os objetivos da Constituição Federal revelam a sua característica democrática, a qual percorrerá todo o texto Constitucional, inclusive no que se refere à Educação. Aquino (2001) apresenta algumas

definições e distinções significativas a respeito da democratização. Destacá-las, nesse momento, torna-se pertinente, pois auxiliará na análise dos fundamentos legais, nesse caso, a Constituição. Para Aquino (idem, p.51), durante a década de 80, vivemos o final do processo de democratização política do país, que “foi criando, de uma maneira ou de outra, uma nova consciência política entre os brasileiros”. A democratização política se sustenta na idéia da igualdade dos cidadãos:

Na política, a vontade da maioria vence por meio da representatividade. É assim que funciona. Mas, nós só somos iguais uma vez a cada quatro anos, depois voltamos à nossa boa e velha vidinha do dia-a-dia em que somos diferentes uns dos outros.

Essa convivência na diferença, Aquino (idem) intitula de democratização social, que está pautada na idéia de equidade de oportunidades e não na igualdade, ou seja, “nós temos direito à igualdade, desde que resguardadas nossas diferenças”. A partir da compreensão dessas duas dimensões da democracia, também é possível compreender o papel do Estado. Vejamos o que Aquino (2001, p. 51) destaca a esse respeito:

Nós começamos a falar sobre Ética no país no exato momento em que terminou a democratização política. (...) Nós começamos a falar sobre Ética no momento em que começa o trabalho da sociedade civil, no momento em que você não tem mais de ser tutelado por um Estado onipotente e onipotente. Acabou essa coisa de ficar achando que o Estado vem com seu braço forte, protetor, magnânimo, iluminar os seus cidadãos. Estado democrático não funciona assim!

No texto constitucional, o Capítulo que trata Da Educação está imbuído dos espíritos de democratização política e social, pois estabelece como dever do Estado e da família a garantia do direito à educação a todos. Além disso, a legislação apresenta os dispositivos a respeito da equidade de oportunidades àqueles que vivem em situação de desvantagem. A seguir destacam-se os Artigos que retratam a perspectiva da democratização política e social, atribuindo aos diversos segmentos da sociedade a responsabilidade pela garantia da educação.

#### Da Educação<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Os Artigos que foram alterados pelas Emendas e Decretos posteriores, estão aqui apresentados com a redação atualizada: o Artigo 206, inciso V, foi alterado pela Emenda Constitucional 19/98; os Artigos 208 e 211 foram alterados pela Emenda Constitucional 14/96.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
  - II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
  - III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
  - V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.  
 § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.  
 § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório [grifos meus].

A Constituição Federal retrata o contexto democrático no qual foi elaborada e, a princípio, atende a sociedade brasileira a partir de suas necessidades atuais. Assim, seus dispositivos não só definem o que é de responsabilidade do Estado como também

comprometem a sociedade civil para a garantia do direito de todos os cidadãos, através da equidade de oportunidades que atenda à diversidade e respeite as diferenças entre os cidadãos, sem privá-los dos seus direitos básicos, como a educação. Dessa maneira, a premissa considerada nesse estudo de que há, por parte do Estado, a tendência de isentar-se de suas atribuições passa a merecer questionamentos em alguns aspectos. Pois, se de um lado afirmamos que as legislações, por si, não garantem a aplicação de seus dispositivos, o que exige a ação do Estado na organização dos sistemas de ensino que garantam a aplicação dos seus dispositivos, por outro lado, num país de estrutura federativa e democrática, a participação da sociedade também se torna condição indispensável para a garantia dos direitos de todos os cidadãos.

Nesse sentido, os textos normativos serão traduzidos em mudanças necessárias no cenário educacional, a partir da ação conjunta do Estado e da organização da sociedade civil, através da articulação entre entidades acadêmicas, científicas, culturais, sindicais, estudantis e outras entidades representativas.

## **7.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI nº 9.394/96**

Em capítulo precedente, foi apresentada uma análise da atual LDB, Lei n. 9.394/96, apoiada por autores que têm discutido as legislações educacionais brasileiras. Pode-se, assim, identificar alguns avanços, assim como aspectos que indicam retrocesso ou estagnação. A dedicação de um capítulo exclusivo para a educação especial e a tendência para uma educação inclusiva nas escolas regulares são sinalizadoras de avanço. No entanto, a falta de clareza do papel do Estado em relação à implementação das políticas nos sistemas de ensino, se não indicam retrocesso, causam dúvidas quanto à responsabilidade para a implantação de metas previstas nos textos legais.

Neste momento, dedicarei especial atenção à análise dos fundamentos desse texto que dizem respeito, diretamente, à iniciativa privada em relação à educação especial. Inicialmente, destaco a análise dos aspectos da lei, aos quais se submetem **todos** os sistemas de ensino do país, inclusive a rede privada de ensino. A LDB:

- determina que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades educativas especiais, currículos, métodos e recursos específicos para atender às suas necessidades, terminalidade específica para os que não podem concluir o ensino fundamental e aceleração para os ‘superdotados’, professores especializados, educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade;
- regulamenta a Educação Especial como modalidade de ensino que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino;
- prevê o atendimento educacional em classes ou escolas especiais ao aluno com necessidades educativas especiais. Conforme o Art. 58, § 2º,

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Em linhas gerais, esses dispositivos da LDB atual apresentam uma perspectiva de atendimento preferencialmente inclusivo aos alunos com necessidades educativas especiais. Todos os sistemas de ensino, inclusive a rede privada, ficam imbuídos da responsabilidade de (re)organizar seus projetos educativos a fim de adaptá-los às necessidades de todos os alunos, atendendo às suas necessidades individuais. Com isso, a legislação contempla a mudança de foco para a oferta da educação brasileira, que deve buscar respostas educativas que atendam a diversidade dos alunos e rompa com a concepção de uma obrigatoriedade de adaptação unilateral por parte do aluno.

O Artigo 60, do Capítulo V, dedica-se especialmente à iniciativa privada.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Através deste artigo, a LDB garante o apoio do governo federal às instituições privadas com atuação exclusiva em educação especial. Esta prerrogativa já fazia parte das iniciativas



oficiais e dos textos legais anteriores à LDB/96, pois as primeiras iniciativas sistemáticas e institucionais de atendimento aos sujeitos que apresentam deficiência ou necessidades especiais, no Brasil, foram realizadas por instituições desse caráter, que recebiam apoio do governo por complementar ou suprir as escassas providências ou instituições públicas, que marcaram o período de 1854 e 1956<sup>3</sup>. Assim, uma das possíveis interpretações para essa manutenção do apoio técnico-financeiro do Estado às entidades privadas especializadas é a de que se tem aí uma herança histórica do atendimento em educação especial pela iniciativa privada especializada, proveniente de campanhas promovidas pelo governo federal. Neste sentido, cabe frisar a observação de Mazzotta (2001, p. 190):

“Conforme constatado, particularmente pelas ações do MEC e destinação dos recursos financeiros públicos, uma das principais tendências da política em educação especial no Brasil tem sido a ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional intergrado nas escolas públicas”

Esta contundente afirmação de Mazzotta é ilustrada pelos dados estatísticos presentes na tabela abaixo.

Tabela nº 1: Alunos excepcionais por ano, segundo o tipo de atendimento

<b>Tipo de atendimento</b>	<b>1974</b>	<b>%</b>	<b>1981</b>	<b>%</b>	<b>1988</b>	<b>%</b>
Ensino Regular	36.986	38,4	49.738	47,7	78.322	43,6
Instituição Especializada*	59.427	61,6	54.530	52,3	101.201	56,4
<b>Total</b>	<b>96.413</b>	<b>100,0</b>	<b>104.268</b>	<b>100</b>	<b>179.523</b>	<b>100,0</b>

FONTE: MEC/SEESP – CENESP E MEC/CIP (Mazzotta, 2001, p. 193)

\* Destaque referente aos dados das instituições privadas, objeto deste estudo.

Em estudos sobre a evolução do atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais na realidade brasileira, Ferreira (2000) também resgata material estatístico no qual se destaca a presença majoritária das instituições privadas de atendimento especializado.

<sup>3</sup> Em estudo sobre a história da Educação Especial no Brasil, Mazzotta (2001) atribuiu ao período de 1854 e 1956 a denominação de “Período de iniciativas oficiais e particulares isoladas”.

Tabela nº 2: Matrículas da educação especial – por modalidade e rede de ensino -1999

Escola Especializada	%	Classe Especial	%	Classe Comum com		Classe Comum sem		Total	%
				Sala de Recursos	%	Sala de Recursos	%		
35.406	15,7%	52.496	62,1%	13.436	54,3%	18.608	48,1%	119.946	32,1%
823	0,4%	9	0,0%	-	0,0%	8	0,0%	840	0,2%
20.962	9,3%	27.195	32,2%	10.360	41,9%	16.988	44,0%	75.505	20,2%
169.017	74,7%	4.832	5,7%	947	3,8%	3.042	7,9%	177.838	47,5%
226,206	100,0%	84.532	100,0%	24.743	100,0%	38.646	100,0%	374.129	100,0%
60,5%	-	22,6%	-	6,6%	-	10,3%	-	100,0%	-

FONTE: MEC/SEESP (Ferreira, 2000, p. 5)

### 7.3 Plano Nacional de Educação – LEI nº 10.172/01

O atual Plano Nacional de Educação, documento também já referido neste estudo, reafirma as diretrizes expressas na Constituição/1988 (Artigo 208, III) e na LDBEN/96, buscando consolidar e aprofundar a política de educação especial assumida pelo governo federal:

a diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas (pessoas com necessidades especiais) em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões – o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas ‘regulares’ (BRASIL, 2001).

As diretrizes, os objetivos e metas em relação à educação especial foram traçados a partir do diagnóstico da educação especial brasileira. Apesar da precariedade de informações, os indicadores estatísticos, presentes no PNE/2001, estimam que, aproximadamente, 10% da

população mundial apresentam necessidades especiais de diversas ordens: “se essa estimativa se aplicar no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais” (BRASIL, 2001). Entretanto, as matrículas em educação especial, nos estabelecimentos de ensino não se aproximam desse contingente, pois como consta no PNE, em 1998, havia 293.403 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em algum estabelecimento de ensino.

O PNE/2001 ainda revela outros elementos indicadores da realidade da educação especial brasileira, extraídos da Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do MEC/INEP. Para o presente estudo, merecem ser destacados os elementos referentes ao oferecimento da educação especial nos municípios brasileiros, à dependência administrativa dos estabelecimentos de educação especial, às modalidades de atendimento e ao atendimento conforme os níveis de ensino.

#### Oferecimento da educação especial nos municípios brasileiros:

Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem educação especial (83,1%) (BRASIL, 2001) [grifos meus].<sup>4</sup>

A oferta da educação especial não atinge a metade dos municípios e há uma discrepância entre os indicadores estatísticos das diferentes regiões do país.

#### Dependência administrativa dos estabelecimentos de educação especial:

Entre as esferas administrativas, 48,2% dos estabelecimentos de educação especial em 1998 eram estaduais; 26,8%, municipais; 24,8%, particulares e 0,2%, federais. Como os estabelecimentos são de diferentes tamanhos, as matrículas apresentam alguma variação nessa distribuição: 53,1% são da iniciativa privada; 31,3%, estaduais; 15,2%, municipais e 0,3%, federais. Nota-se que o atendimento particular, nele incluído o oferecido por entidades

---

<sup>4</sup> Observa-se equívoco na análise dos dados estatísticos apresentados pelo PNE/2001, que apresenta o estado do Espírito Santo com o maior percentual de municípios que oferecem educação especial (83,1%), sendo que o Paraná apresenta 83,2%.

filantrópicas, é responsável por quase metade de toda a educação especial no País (idem) [grifos meus].

Os dados presentes no PNE/2001 revelam que a maior parte dos estabelecimentos de educação especial é estadual, mas que a maioria das matrículas ocorrem na rede privada. No item seguinte observa-se que os atendimentos ocorrem majoritariamente em atendimento especializado.

Modalidades de atendimento em educação especial:

Observando as modalidades de atendimento educacional, segundo os dados de 1997, predominam as "classes especiais", nas quais estão 38% das turmas atendidas, 13,7% estão em "salas de recursos" e 12,2% em "oficinas pedagógicas". Apenas 5% das turmas estão em "classes comuns com apoio pedagógico" e 6% são de "educação precoce" . Em "outras modalidades" são atendidas 25% das turmas de educação especial. Comparando o atendimento público com o particular, verifica-se que este dá preferência à educação precoce, a oficinas pedagógicas e a outras modalidades não especificadas no Informe, enquanto aquele dá prioridade às classes especiais e classes comuns com apoio pedagógico. As informações de 1998 estabelecem outra classificação, chamando a atenção que 62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial (BRASIL, 2001) [grifos meus].

Os dados apresentados no PNE/2001 revelam a predominância do atendimento 'segregado', confirmando a tendência que vem sendo observada ao longo do presente estudo. Constata-se ainda, que predomina, na rede privada, o atendimento de educação precoce e outras modalidades de ensino. Embora não esteja especificado do que se tratam outras modalidades, por meio de outras análises realizadas para o presente estudo, pode-se supor que se referiam aos atendimentos clínico-terapêuticos. Esta realidade, fortalecida pelo índice de 62% de atendimento em escola especializada, está em consonância com os preceitos legais que determinam o aporte técnico-financeiro da União para os estabelecimentos privados de atuação **exclusiva** em educação especial, como analisado anteriormente.

Atendimento conforme os níveis de ensino:

O atendimento por nível de ensino, em 1998, apresenta o seguinte quadro: 87.607 crianças na educação infantil; 132.685, no ensino fundamental; 1.705, no ensino médio; 7.258 na educação de jovens e adultos. São informados como 'outros' 64.148 atendimentos. Não há dados sobre o atendimento do aluno com necessidades especiais na educação superior. O particular está

muito à frente na educação infantil especial (64%) e o estadual, nos níveis fundamental e médio (52 e 49%, respectivamente), mas o municipal vem crescendo sensivelmente no atendimento em nível fundamental (BRASIL, 2001) [grifos meus].

Os indicadores de atendimento em educação especial nos diferentes níveis de ensino revelam que, embora haja atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais, “o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo” (BRASIL, 2001). O total de 64.148 atendimentos classificados como outros podem, mais uma vez, indicar a predominância de outros atendimentos especializados que não estão em consonância com a tendência atual de valorização do atendimento educacional no sistema regular de ensino.

Depois de diagnosticada a realidade, o PNE/2001 apresenta as diretrizes da política de educação especial para abranger o âmbito social e o âmbito educacional.

Dadas as discrepâncias regionais e a insignificante atuação federal, há necessidade de uma atuação mais incisiva da União nessa área.

(...) Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação (BRASIL, 2001).

Ainda no item sobre as diretrizes, o PNE/2001 apresenta o papel da União para a implantação da política de educação especial, presente no documento:

A União tem um papel essencial e insubstituível no planejamento e direcionamento da expansão do atendimento, uma vez que as desigualdades regionais na oferta educacional atestam uma enorme disparidade nas possibilidades de acesso à escola por parte dessa população especial. O apoio da União é mais urgente e será mais necessário onde se verificam os maiores déficits de atendimento (BRASIL, 2001).

Entretanto, merece ser analisado se o comprometimento referido no documento está, de fato, sendo transposto para a implantação da referida diretriz. Em estudos sobre o processo de elaboração do PNE, Saviani (1998) e Minto (2000) destacam o sistema utilizado pelo governo federal para definir as responsabilidades das esferas públicas e organizações educacionais no que se refere aos objetivos e metas do documento. Dos vinte e oito objetivos

para a educação especial, seguem aqueles que são de responsabilidade da União, exclusivamente ou em conjunto com outras esferas, observando que a meta que depende, basicamente, da atuação da União está indicada com um asterisco (\*); aquelas que exigem a associação da União com os estados, municípios ou organizações da sociedade civil, com dois asteriscos (\*\*) e as metas não assinaladas são de responsabilidade dos três últimos.

#### Objetivos e Metas

1. Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches. \*\*

6. Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento. \*\*

8. Tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos falados, em braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão subnormal do ensino fundamental. \*\*

10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos. \*\*

11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais. \*\*

12. Em coerência com as metas nºs 2, 3 e 4, da educação infantil e metas nºs 4.d, 5 e 6, do ensino fundamental:

a) estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais; \*\*

13. Definir, em conjunto com as entidades da área, nos dois primeiros anos de vigência deste plano, indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições de educação especial, públicas e privadas, e generalizar, progressivamente, sua observância. \*\*

14. Ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parceria com organizações da sociedade civil voltadas para esse tipo de atendimento. \*\*

15. Assegurar, durante a década, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção. \*\*

17. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis superiores de ensino. \*\*

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.\*\*
20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. \*\*
21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras. \*\*
22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem.\*\*
23. Aumentar os recursos destinados à educação especial, a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com as parcerias com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência, nas ações referidas nas metas nºs 6, 9, 11, 14, 17 e 18. \*\*
25. Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais. \*

Dos quinze objetivos e metas acima, quatorze são de responsabilidade conjunta das esferas federal, estaduais e municipais. Apenas o objetivo 25, referente à organização de um sistema de informações, é de comprometimento exclusivo do poder público federal. Além disso, como já foi mencionado, o governo federal compromete-se com o apoio técnico-financeiro às instituições privadas.

Assim, os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação/2001, indicam que a parcela de responsabilidade do poder público federal refere-se de forma mais expressiva ao estabelecimento de diretrizes, legais e pedagógicas, ao apoio técnico e financeiro, à organização de sistemas de informação e de indicadores estatísticos. Entretanto, a fim de que essa postura não seja interpretada como isenção do Estado de sua responsabilidade, apresenta-se no PNE/2001 a seguinte afirmação:

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

no processo educacional dos educandos com necessidades especiais (BRASIL,2001) [grifos meus].

Encerrando a análise do atual Plano Nacional de Educação, aproprio-me de duas afirmações de Minto (2000, p. 17)<sup>5</sup>:

“É oportuno dizer que, enquanto peça formal, o PNE/MEC se utiliza de uma estrutura discursiva que pode ser sintetizada por meio das seguintes características: dados informativos, constatações irrefutáveis, considerações questionáveis, tentativas de responsabilizar outros (que não os governantes) por mazelas educacionais reconhecidas e ausência perene de análises que denotem ou, pelo menos, sugiram relações de causa-efeito. (...) Tal quadro é alinhavado pela inexistência de uma previsão de financiamento condizente com a atenção exigida por essa complexa modalidade educativa.

#### **7.4 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no Brasil –CNE/CEB Nº 2/2001**

As ações do Conselho Nacional de Educação (CNE) estão fundamentadas pela Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e pela redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995. É composto, atualmente, pela Câmara de Educação Superior (CES) e pela Câmara de Educação Básica (CEB). Para este estudo, analisou-se a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB Nº 17/2001<sup>6</sup> institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

<sup>5</sup> Convém ressaltar que as afirmações de Minto (2000) foram extraídas de sua análise da Proposta do Mec no período de elaboração do PNE. Entretanto, como o texto oficial manteve quase que a totalidade do conteúdo do texto do MEC, as observações do autor continuam apropriadas para analisar o PNE/2001.

<sup>6</sup> O Parecer CNE/CEB 17/2001, teve como relatores o Conselheiro Kuno Paulo Rhoden e a Conselheira Sylvia Figueiredo Gouvêa e foi aprovado pela CEB e pelo Presidente do CNE, Francisco Aparecido Cordão, em 03 de julho de 2001.



Após o Artigo 1º, que apresenta a diretriz de atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais, por meio dos Artigos subsequentes, a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 :

- determina que os sistemas de ensino devem matricular **todos os alunos** e organizar suas escolas para assegurar condições de aprendizagem desses alunos em **classes comuns** do ensino regular;
- define a modalidade de educação especial e prioriza os princípios que sustentam um processo de educação inclusiva;
- caracteriza os educandos com necessidades educativas especiais;
- orienta a organização pedagógica e adequações curriculares das escolas para prover o atendimento em educação especial em todas as etapas e modalidades;
- estabelece os critérios para que os alunos com necessidades educativas especiais recebam atendimento especializado, em classes ou escolas especiais;
- determina que os sistemas de ensino observem os termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, que estabelecem as ações para o rompimento das barreiras arquitetônicas;
- atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade do estabelecimento de normas para o funcionamento de suas escolas e para a formação de seus professores;
- descreve as características dos professores capacitados e especializados para atuar em educação especial.

Além dos aspectos acima enunciados, os dispositivos da referida Resolução apresentam indicações sobre o atendimento hospitalar, terminalidade específica e educação profissional. Também evidencia-se, em vários artigos, seu caráter de aconselhamento, como, por exemplo, no Artigo 9º, o qual indica que "As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDB".

Outro exemplo é o Artigo 11º, pelo qual,

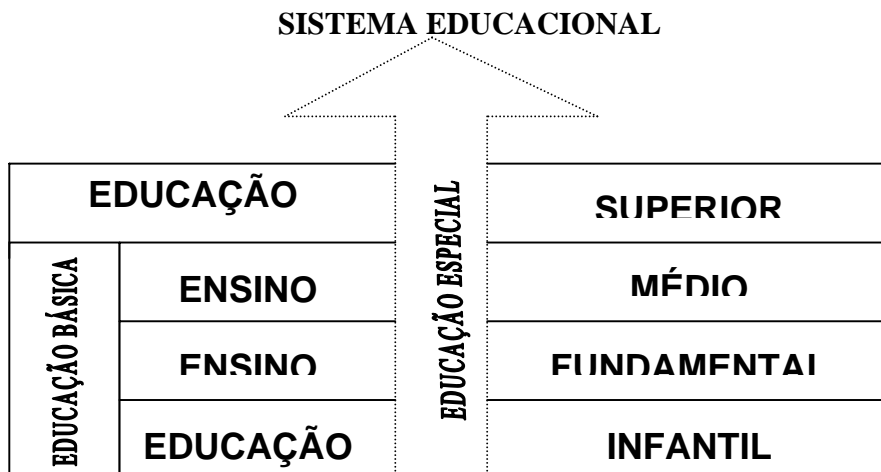
recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de casos relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo (BRASIL/CNE, 2001, p. 3).

O documento enfatiza a abrangência de seus dispositivos, conforme consta em seu Art. 19:

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Este artigo reafirma os preceitos da Constituição Federal/1988 e da LDBEN/1996, que estabelecem a aproximação entre a educação especial e a educação regular. O Parecer CNE/CEB 17/2001 (BRASIL/CNE, 2001, p.38) fundamenta esse artigo da seguinte maneira:

O quadro a seguir ilustra como se deve entender e ofertar os serviços de educação especial, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino:



Merece ser mencionado que, após sua homologação, a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 sofreu um processo de verificação de possibilidades de deformações no espírito ou na letra<sup>7</sup>, sob o Mérito (BRASIL/CNE, 2002, p. 2):

<sup>7</sup> Este Processo, que foi encaminhado ao Ministro de Estado da Educação, sob o nº 23001.000184/2001-92, se desencadeou a partir da Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de necessidades especiais, formulada pelos Procuradores da República André

A Resolução CNE/CEB n. 02/2001, ao definir as políticas relativas ao atendimento especializado na rede regular, contraria os princípios da igualdade e da não – discriminação ao admitir currículos adaptados em escolas e salas especiais e, conseqüentemente, certos portadores de deficiência poderão ficar à margem do ensino regular, o que não atende aos mandamentos constitucionais ?

Os Procuradores questionavam a constitucionalidade do Parecer e da Resolução porque, segundo estes, os referidos documentos indicam a possibilidade de atendimento especializado em escola especial e classes especiais. O documento apresentado pelos Procuradores recomendava que a Resolução apresentasse diretriz geral para a educação nacional e não para a Educação Especial. Para os Senhores Procuradores:

a melhor forma de atender ao ordenamento jurídico vigente, de maneira a não incidir em discriminação, é expedindo-se diretrizes gerais para a educação nacional, e não para a educação especial, no sentido de que, a partir da conscientização da obrigatoriedade de se educar na diversidade, faz-se necessário que os estabelecimentos de ensino possuam métodos de ensino adequados às diferenças, oferecendo alternativas como salas de recursos e convênios com serviços especializados.

Complementando esta posição, os Procuradores sugerem que as escolas regulares devem atender todos os alunos e, para tanto, organizar recursos e meios para contemplar a diversidade dos alunos. Também indicam que a expressão *preferencialmente* que consta na Constituição refere-se à opção da família por escola especial ou classe especial, como possibilidade de atendimento complementar.

Para Mantoan (2001 *apud* BRASIL/CNE, 2002, P. 1 ), o Parecer 17/2001 apresenta indicações operacionais que podem favorecer a manutenção do modelo escolar atual ao qual os alunos é que devem se adaptar para cursar o ensino regular. Dessa forma, segundo a autora, a perspectiva assumida seria a integração escolar e não a da inclusão.

---

Carvalho Ramos e Eugênia Fávero. Também compôs esse processo Parecer da. Dra. Maria Teresa Égler Mantoan, prof<sup>a</sup> da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A partir de sugestão de análise encaminhada ao MEC pela Advocacia Geral da República, o Conselheiro e vice-presidente do CNE, Carlos Roberto Jamil Cury, foi o responsável pela verificação do mérito do processo e elaboração do relatório com os dados verificados, através do PARECER CNE/CEB 04/2002, o qual foi encaminhado ao Procurador da República Guilherme Zanina Schelb, em 29 de janeiro de 2002.

Assim, por meio dos documentos que solicitavam a análise do Parecer 17/2001 e da Resolução 02/2001, os Procuradores recomendavam que esses textos deveriam apresentar posturas mais objetivas quanto ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino e que fossem menos flexíveis em relação ao atendimento em instituições especiais.

A fim de responder a questão em mérito, ao avaliar os documentos enviados pelos Procuradores e pela professora Mantoan e apresentar seu voto sobre o processo, no Parecer CNE/CEB nº 04/2002, o Conselheiro Carlos Cury confronta os dispositivos da Resolução com o texto Constitucional e com a LDB atual. Por meio do Parecer do Conselheiro Cury, a CEB mantém as Diretrizes prescritas na Resolução e conclui que,

O Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n. 02/2001 obedeceram à própria Constituição e à LDB. A Lei Maior e a LDB se manifestam explicitamente quanto ao acatamento às situações peculiares vivenciadas pelos alunos com necessidades especiais, no eixo da equidade que postula o respeito a esta alteridade específica. E para que ela fosse efetiva, as diretrizes aqui assumidas indicaram uma re-significação curricular e metodológica das diretrizes comuns, nacionais, assinaladas de modo a se adequarem metodológica e pedagogicamente às suas diferenças (...).O relator, após minucioso exame dos referidos instrumentos normativos, não encontrou antinomias com o texto constitucional, com textos infraconstitucionais pertinentes. Tampouco encontrou defeitos que desfigurem o preceito constitucional da igualdade, da equidade e da justiça. Uma vez posta a igualdade de direitos, uma vez posto o reconhecimento da particularidade situacional e jurídica dos alunos com necessidades especiais, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n. 02/2001 atendem tanto às condições procedimentais de conformidade à lei, quanto satisfazem à justiça no sentido de eliminar discriminações e preconceitos (BRASIL/CNE, 2002, P.12).

Dessa forma, a partir de minuciosa observação, identificam-se no Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e na Resolução CNE/CEB n. 02/2001 aspectos que merecem questionamentos, assim como ocorreu na leitura de outros textos legais priorizados neste estudo.

Entretanto, merece ser enfatizado que os dois documentos, que compõem as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, ao preconizarem o princípio da educação inclusiva, promovem a articulação entre os preceitos constitucionais e universais da igualdade e equidade, democracia e cidadania, direitos e deveres dos cidadãos e revelam-se como dispositivos que visam impedir a continuidade das políticas segregadoras e discriminatórias.

Ainda em relação à Resolução CEE/CEB nº02/2001, destaco a análise sobre o entendimento de representantes de entidades representativas da rede privada de ensino. O *Seminário Educação Especial “Aprendendo a Conviver com as Diferenças” – Resolução CNE/CEB nº 2*, mencionado no Capítulo III - sobre os caminhos percorridos, foi organizado para auxiliar as instituições filiadas ao SINEPE/RS a interpretar a Resolução. No convite para o Seminário, foi evidenciado que:

A grande novidade trazida por esta Resolução é que o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, que até então era feito por escolas que tinham, voluntariamente, optado por realizar este tipo de atendimento e, ou, até se especializado nesta área, a partir de 2002 deverá ser feito por todas as escolas, indistintamente (SINEPE, 2001)

Na interpretação desse representante, de acordo com as evidências do trecho grifado, a educação especial não se constitui como modalidade integrante da educação geral brasileira, conforme consta nos dispositivos legais, inclusive na Constituição Federal/1988. Para “aprofundar conceitos da Resolução CNE/CEB nº2, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, analisando as exigências e suas conseqüências para a escola”, proferiram palestras o Sr. Jorge Lutz Müller, Coordenador da Assessoria Jurídica do SINEPE/RS, e o Padre Kuno Paulo Rhoden, Conselheiro da CEB do CNE e relator do Parecer 17/2001<sup>8</sup>.

O assessor jurídico do SINEPE/RS, ao apresentar os dispositivos da Constituição/1988, da LDB/1996, do PNE/2001, expôs sua interpretação de que a partir destes,

“o princípio da inclusão é preponderante, mas não necessariamente impositivo para todas as escolas. Em outras palavras: tanto quanto possível, recomenda-se a inclusão, mas daí não decorre que todas as escolas estejam obrigadas a praticá-la” (SINEPE/RS, 2001, p.1).

A partir desta premissa, identifica-se uma interpretação diferente daquela dos Procuradores antes citados, os quais consideraram a resolução ‘branda’, por prever o atendimento especializado além do ensino comum, o que, segundo estes, pode não contribuir

---

8 Outras quatro palestrantes, especialistas em Educação, Psicologia e Psicopedagogia, participaram de um Painel que tinha como objetivo “proporcionar às Instituições de Ensino Particulares do Estado do Rio Grande do Sul oportunidade de refletir sobre a construção da Educação inclusiva” (SINEPE/RS, 2001)

para a efetiva implantação de políticas de inclusão. Para o assessor jurídico do SINEPE/RS, a resolução colide com os dispositivos dos textos federais já mencionados, especialmente da Constituição:

Postas as coisas neste diapasão, verifica-se que a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 avançou o sinal, não só indo além do que lhe compete mas confrontando o critério da Constituição Federal e da LDB. Na verdade, esta Resolução propõe o salto lógico antes aludido. Não bastasse a Resolução se demonstra sôfrega na implantação – compulsória! - da preferência. Com efeito, ali se estipula vigência plena, já para o ano de 2002, do princípio da inclusão, de forma tal que todas as escolas – também as públicas, convém não esquecer! – estariam obrigadas, sem mais nem menos, a aceitar alunos especiais, ofertando-lhes o instrumental didático-pedagógico necessário. Ora, isto não somente colide com o bom-senso, com o princípio da razoabilidade, mas, principalmente, com o princípio da realidade (SINEPE/RS, 2001, p. 5) [grifos meus].

Com esses argumentos, o assessor jurídico do SINEPE/RS interpreta a Resolução como inconstitucional e impraticável. Além disso, sugere que preferencialmente, expressão empregada nos textos legais e nas recomendações internacionais, refere-se à possibilidade de escolha das escolas regulares em atender ou não alunos com necessidades educativas especiais:

Se uma determinada escola prefere não incluir e se esta mesma preferência tem suporte num projeto pedagógico que entenda mais adequada, no seu caso, a diferenciação, ao invés da inclusão, não há como vislumbrar, aqui, limitação a direitos humanos ou a liberdades fundamentais (idem) [grifos meus].

Segundo esta a interpretação, a preferência no atendimento é de direito da escola e não do sujeito com necessidades educativas especiais, como defendem os Procuradores e como, segundo meu entendimento, indicam (ainda que parcialmente) os dispositivos legais. Trata-se, portanto, de valorizar diferentes ângulos prioritários quanto ao direito de escolha: do cidadão ou das empresas que oferecem um serviço. Em suma, os elementos destacados pelo assessor jurídico do SINEPE/RS aparentam mais uma preocupação em apontar ‘fragilidades’ na resolução e transformá-las em meios pelos quais as escolas podem deixar de buscar alternativas de atuação na perspectiva inclusiva do que indicar possibilidades de reorganização das suas estruturas escolares para oferecer atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais nas classes comuns.

---

Para o Padre Kuno Paulo Rhoden, as medidas da Resolução são obrigatórias para todos os estabelecimentos de ensino, sejam estes públicos ou privados. Dessa forma, todas as escolas devem ‘aceitar’ todo aluno que a ela recorrer, contemplando, assim, as indicações da Resolução na perspectiva de uma educação inclusiva. Entretanto, merece ser observado seu entendimento a respeito do significado de *educação inclusiva* e das *formas de proceder* das escolas nessa perspectiva, pois em sua palestra destacou que as escolas têm a obrigação de matricular o aluno, mas após este procedimento legal, pode encaminhá-lo para outra instituição ‘melhor qualificada’ para prestar efetivamente o atendimento educacional se não se sentir capacitada. Sobre *educação inclusiva*, Rhoden (2001, p. 3) destaca:

Muito se tem escrito a respeito e resultaram diversas definições de EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Em todas elas, o elemento fundamental está na aceitação plena, total, igualitária do portador de necessidades especiais, como cidadão de direitos iguais. Atenda-se muito bem a este particular: DIREITOS IGUAIS, o que não significa que o cumprimento, ou melhor, o atendimento a este direito esteja cingido, preso, a fórmulas rígidas de proceder, mas de TRATAMENTO IGUALITÁRIO, NA DESIGUALDADE”. (...) INCLUSÃO significa, no fazer da EDUCAÇÃO ESPECIAL, o acolhimento de todos os educandos, independente de suas condições, e de prover a forma, os meios e o proceder completo para o atendimento desta clientela, com a responsabilidade da ESCOLA que está livre para criar os meios e as formas de o fazer [grifos meus].

Assim, o Conselheiro do CNE supõe que, ao matricular os alunos com necessidades educativas especiais, a escola está desenvolvendo a inclusão escolar e que a instituição tem liberdade de ‘tomar medidas subseqüentes’ como aquela de encaminhá-lo a outro estabelecimento, o que minimiza a necessidade de adequação da estrutura da escola quanto à organização curricular e quanto aos dispositivos de apoio à inclusão escolar. Esta concepção, segundo meu entendimento, não contribui para que as escolas se organizem para adaptar suas estruturas, currículos, metodologias e critérios de avaliação, além de recursos didáticos, materiais e humanos para oferecer atendimento educativo.

## **7.5 Parâmetros para oferta de Educação Especial do Sistema estadual de Ensino do Rio grande do Sul – Resolução CEED/CEEEsp N° 267/ 2002**

A Resolução CEED nº 267, de 10 de abril de 2002, que foi instituída pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED), fundamentada nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Conforme seu Artigo 1º:

O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais far-se-á, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular.

Sendo a Resolução CEED nº 267/2002, decorrente do Parecer CEED/CEEEsp nº441/2002<sup>9</sup>, o Art. 6º daquela inclui este como parte integrante da resolução. Vejamos: “O Parecer CEED nº 441/2002 é parte integrante da presente Resolução e tem caráter normativo, no que couber”. Assim, torna-se pertinente destacar a conclusão do Parecer, tomando-o como auxiliar para a análise que está sendo desenvolvida neste trabalho:

A Comissão Especial de Educação Especial, incumbida pela Presidência deste Conselho da elaboração das normas para a oferta dessa modalidade de ensino, enfatiza a necessidade de que seja percebida e apreendida uma mudança importante nessa área: de um sistema rigidamente controlado, com autorizações específicas para os diferentes quadros de deficiências, passa-se a uma regulação mais ampla, definindo as linhas gerais e atribuindo às escolas – e suas mantenedoras – a criação das condições para o atendimento. Na verdade, transita-se de uma concepção com ênfase administrativa para uma concepção com ênfase pedagógica. A Resolução CEED nº 267, de 10 de abril de 2002, que decorre da presente análise, fixa os parâmetros gerais da oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino (RIO GRANDE DO SUL, CEED, 2002, p. 9).

Acatando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, que “elegem a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular, como o caminho preferencial”(CEED, 2002, p.1), no Parecer são apresentadas duas premissas para implantação da educação inclusiva no sistema estadual de ensino:

Em primeiro lugar, é preciso dizer com toda a ênfase que não existirá educação inclusiva pelo simples fato de as escolas passarem a matricular crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Somente haverá educação inclusiva, quando as escolas tiverem se tornado “escolas inclusivas”, como adiante se comenta.

---

<sup>9</sup> O Parecer CEED/CEEEsp Nº 441/2002, incumbência da Comissão Especial de Educação Especial (CEEEsp) estabelece os Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. O documento, que teve como relator Dorival Adair Fleck (membro da Rede Sinodal de Educação), foi aprovado pelo plenário do CEED em 09 de abril de 2002.



É necessário deixar muito claro, também, que a inclusão não pode ser uma forma de tornar menos dispendiosa a escolarização. Incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas de escolarização regular não é uma política econômica, é uma política de educação e, como tal, implica inversão maior de recursos para qualificar as redes de ensino, impõe uma profunda transformação nas concepções que presidem a formação dos professores e exige uma política de formação continuada dos professores já em exercício que seja capaz de produzir resultados (idem, p. 1) [grifos meus].

A partir dessas premissas, o Parecer apresenta a compreensão dos relatores sobre educação inclusiva, por meio da diferenciação entre integração e inclusão e dos estudos de Mrech (1998), e elege pontos que serviram de base para a elaboração da Resolução. Quais seja: o projeto pedagógico; os professores e sua formação; alternativas de atendimento; recursos físicos e didático-metodológicos, educação especial: credenciamento de escolas e autorização para a oferta de ensino e instituições especializadas (CEED, 2002).

Na elaboração da *Análise da Matéria*, o Parecer examina estes elementos, apresenta suas concepções sobre os mesmos e estabelece normas para a implantação da diretriz em discussão. As concepções apresentadas revelam-se coerentes com o contexto atual e com a perspectiva da educação voltada para o atendimento à diversidade, como retrata o trecho extraído do item examinador do projeto pedagógico:

a escola inclusiva, alcança a compreensão de que ela não é 'inclusiva' por receber alunos com necessidades educacionais especiais, mas que ela é 'inclusiva', isso sim, por estar disposta a criar condições (pedagógicas, didáticas, ambientais, curriculares...) para acolher todo e qualquer aluno e acompanhá-lo em sua escolarização (idem, p. 4) [grifos meus].

Para concluir o percurso analisador do Parecer CEED/CEEEsp nº 441/2002 e da Resolução CEED nº 267/2002 que, conjuntamente, compõem os *Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino*, cabe ainda frisar o item do Parecer referente à implantação das diretrizes para educação especial:

19. A Resolução CNE/CEB nº 2, que '*Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*', determina, em seu art. 21, que sua implementação é obrigatória a partir de 2002. Isso não significa que, desde logo, todas as escolas estejam prontas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas que, a partir desse ano, deve ser realizado um esforço sistemático, planejado e persistente no sentido de tornar cada vez maior o número de escolas capazes de assumir as características de uma escola inclusiva. A Secretaria da Educação deverá tomar providências no sentido de divulgar a relação de escolas que já tenham caráter inclusivo, de qualquer das quatro

redes — a federal, a estadual, a municipal e a privada —, de modo que a comunidade possa se orientar no sentido de buscar as escolas que estejam de acordo com suas necessidades.

Com este item, o Parecer Estadual afirma a obrigatoriedade das diretrizes nacionais, porém esclarece (e/ou acalma) as escolas regulares de ensino que se consideram ‘sem preparo’ para acatar tais deliberações.

Ao finalizar a análise de alguns textos legais que fundamentam/orientam a educação especial no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, cabe ressaltar que os aspectos observados articulam-se com os demais elementos que compõem a atual política de atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais, no sentido de manutenção de uma pluralidade de alternativas de atendimento e da ênfase em uma transitoriedade pouco explícita relativa à ampliação da educação inclusiva.

Também cabe destacar que se observou durante esta análise, fragilidades nos dispositivos legais, sejam aquelas que indicam omissão do Estado ou indefinição de sua postura e de sua responsabilidade, sejam indícios de flexibilidade em aspectos em que poderia assumir uma postura mais precisa. Apesar disso, também foi possível perceber, inclusive por meio da observação dos movimentos de discussão e interpretação dos dispositivos legais, que estes têm proposto inovações no campo educacional, especialmente no que se refere à aproximação da educação especial e da educação geral, considerando aquela como modalidade integrante da educação brasileira. Estas medidas têm reforçado a necessidade de que as discussões e tomadas de decisões a respeito do atendimento educacional oferecido a pessoas com necessidades educativas especiais sejam realizadas no âmbito da educação geral e, portanto, de interesse e compromisso de todos os educadores de todos os níveis e modalidades de ensino do país.

## **Capítulo 8 – MODALIDADES DE ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL**

A identificação das modalidades de atendimento em Educação Especial no Rio Grande do Sul deu-se a partir dos dispositivos legais e da análise do “Catálogo de Recursos de Atendimento e/ou Representação de Pessoas Portadoras de Deficiência - PPDs e de Pessoas Portadoras de Altas Habilidades - PPAHs”, organizado pelo FADERS, em 2000.

O foco deste estudo é, sem dúvida, o atendimento educacional. Entretanto, considerando que o enfoque educacional e pedagógico no atendimento aos sujeitos com deficiência ou necessidades especiais permanentes ou temporárias é bastante recente na história da Educação Especial, convém analisar a abrangência dessa tendência a partir das modalidades de atendimento existentes atualmente.

### **8.1 Sobre a FADERS e o Catálogo de Recursos**

Em julho de 2001, no período de apresentação da Proposta de Dissertação, a FADERS denominava-se “Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado do Rio Grande do Sul”. A FADERS foi criada em 23 de outubro de 1973, pela Lei 6.616/73. Foi alterada pela Lei 8.535, de 21 de janeiro de 1988 e Lei 9.049 de 8 de fevereiro de 1990. Com a estrutura e finalidade iniciais,

a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul reproduz em seus pressupostos, sua denominação, postulados e competências legais o entendimento de que a 'questão da deficiência' é restrita a uma ou poucas áreas de atuação do governo. Apesar da boa intenção, essa estrutura atua na prática como um 'mini-governo', tendo sido concebida para executar ações nas áreas da educação, saúde, trabalho e assistência social, em paralelo com os órgãos fins (secretarias) da estrutura do Estado.

Essa concepção visava incidir na falta de adequação das estruturas fins para atender a demanda. Entretanto, ao longo do tempo, tem se mostrado insuficiente para atingir seus propósitos na medida em que: a) face à sua crônica falta de estrutura material e humana, não consegue dar conta da demanda e b) tem desobrigado essas estruturas fins do Estado de estabelecerem ações, dentro de suas áreas de competência, para o atendimento desta demanda, dificultando-as de cumprir o objetivo de ter políticas públicas de caráter universalizante e voltadas para o atendimento de toda a população independentemente de suas diferenças ou especificidades(FADERS, 2002).

Ao longo de sua história e a partir dos aspectos acima destacados, a FADERS passou por mudanças estruturais, redimensionamentos de sua política de atuação e de relação com o governo estadual e nos seus objetivos como instituição pública. Atualmente, mantém-se a sigla FADERS, porém com a denominação "Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Altas Habilidades".

A FADERS tem como objetivos sistematizar informações, fornecer subsídios e pareceres técnicos referentes às questões das 'Pessoas Portadoras de Deficiência- PPDs' e 'Pessoas Portadoras de Altas Habilidades - PPAHs ', orientar, assessorar e encaminhar as necessidades da sociedade do Rio Grande do Sul em relação à temática da deficiência. Com a nova estrutura, sua atuação está voltada para a orientação de pessoas com necessidades especiais, assessoria para a inclusão de PPDs no quadro funcional da organização, para adequação dos espaços físicos públicos, e assessoria para o desenvolvimento de adaptações para a comunicação (uso do Braille e Libras), prestando serviços de consultoria, assessoria e assistência técnica a entidades públicas privadas.

### **O Catálogo de Recursos da FADERS**

O Catálogo de Recursos, editado pela primeira vez em 1993, e reeditado em 2000, apresentado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, através da FADERS, constitui-

se num guia das instituições que “atendem e/ou representam as Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD) e as Pessoas Portadoras de Altas Habilidades (PPAH), em nosso Estado” (2000, p. 9). O material apresenta os dados gerais de cada instituição/entidade e está sistematizado da seguinte maneira:

<p>Nome:          Endereço:          Dependência Administrativa: (pública: federal, estadual, municipal; privada)          Finalidade: Educacional, Clínico-Terapêutica, Preparação para o Trabalho, Abrigamento, Entidade representativa          Clientela: “Pessoas portadoras de deficiência auditiva (DA/Surdo)          Pessoa portadora de deficiência física (DF)          Pessoa portadora de deficiência mental (DM)          Pessoa portadora de deficiência múltipla (DMu)          Pessoa portadora de deficiência visual (DV)          Pessoa portadora de Condutas típicas (CT)          Pessoa portadora de altas habilidades (AH)”          Regime de Atendimento: (ambulatório, externato: meio turno ou integral; internato).</p>
--

Conforme consta no Catálogo, o atendimento aos sujeitos com necessidades educativas especiais e pessoas que apresentam deficiência abrange as escolas especiais, escolas regulares com serviços de apoio, clínicas, centros terapêuticos, entidades representativas, instituições de abrigo, entre outros. Nesse material,

Incluem-se escolas da rede regular de ensino com modalidade de Educação Especial, escolas especiais, clínicas, centros e institutos de atendimento clínico-terapêutico especializado, serviços de preparação e inserção no mundo do trabalho, instituições de abrigamento e entidades representativas destes setores sociais.

**Educacional**, compreendendo Escolas da rede regular de ensino com modalidades da Educação Especial (classe especial, sala de recursos) e Escolas Especiais.

**Clínico-Terapêutica**, compreendendo Centros, Clínicas, Institutos e similares com serviços de estimulação precoce e tratamento clínico-terapêutico.

**Preparação para o Trabalho**, compreendendo centros ou serviços de preparação e inserção no mundo do trabalho e ocupacional.

**Abrigamento**, compreendendo Instituições de abrigamento, tais como casa lar, internato.

**Entidade representativa** de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas ou altas habilidades (FADERS, 2000, p.9).

## 8.2 As primeiras análises: o contexto de Porto Alegre

Inicialmente, selecionei o contexto de Porto Alegre onde percebi que na iniciativa privada ainda predominam as clínicas e escolas especiais. A partir dos dados do Catálogo, elaborei a seguinte tabela-resumo:

Tabela nº 3: **Entidades de Porto Alegre cadastradas pela FADERS**

Formatado

Entidades conforme dependência administrativa/finalidades	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Entidades Representativas		3	1	22	26
Escolas regulares com modalidade de educação especial*		1	6	3	10
Classes especiais		51	3	0	54
Escolas Especiais		5	6	10	21
Centros clínico-terapêuticos	3	9	4	31	47
Abrigos		4	1	8	13
Total	3	73	21	74	171

FONTE: Elaborada pela a autora a partir dos dados do Catálogo da FADERS (2000).

\* A denominação escola regular com modalidade de educação especial consta nas descrições das instituições. Em algumas instituições encontra-se especificado a forma em que a modalidade é oferecida, como sala de integração e recursos, em outras apresenta-se genericamente a expressão modalidade de educação especial ou atendimento educacional.

Segundo meu entendimento, o Catálogo da FADERS constitui-se na concretização de uma das atribuições do poder público que compreende “estabelecer um sistema de informações sobre os serviços a ser oferecido à população a ser atendida pela educação especial” (Brasil, 2001), possibilitando uma aproximação com os serviços oferecidos no Rio Grande do Sul.

Porém, ao analisar os dados inseridos na tabela-resumo, percebe-se que as instituições catalogadas não representam a totalidade dos atendimentos disponíveis na cidade. Por exemplo, na rede municipal estão catalogadas 6 escolas com modalidade de educação especial com sala de recursos, mas na realidade já conta com 14 escolas

regulares com sala de integração e recursos (SIR)<sup>1</sup> e três salas de integração e recursos para deficiência visual<sup>2</sup>. As SIRs estão localizadas em “escolas-polo” e atendem a sua escola sede e as demais escolas da rede municipal de ensino. Ainda no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, sabe-se que as três classes especiais indicadas no catálogo foram desativadas em 1999, por meio de um projeto de apoio às escolas (Baptista, et. al. 2000).

No âmbito do ensino privado, há também variações entre o que o catálogo apresenta e a realidade que este estudo focalizou. Além das três escolas privadas da rede regular de ensino com modalidade de educação especial mencionadas, há outras escolas nesta categoria, em Porto Alegre. Na fase inicial deste estudo, foram visitadas cinco escolas privadas que oferecem atendimento educacional a alunos com necessidades educativas especiais e que desenvolvem uma política de inclusão escolar<sup>3</sup>.

Outro aspecto a destacar é o número de instituições registradas na Rede Estadual de Ensino concentradas na cidade de Porto Alegre: 51 escolas estaduais com classes especiais e uma escola da rede regular com modalidade de educação especial.

Apesar dos exemplos que descrevi retratarem uma diferença em alguns aspectos catalogados e seu real funcionamento, o Catálogo da FADERS constitui-se em um instrumento de informação sobre o atendimento oferecido no Rio Grande do Sul às pessoas com necessidades educativas especiais, precisando ser continuamente incrementado e atualizado.

---

1 O Catálogo de Recursos da FADERS denomina como Sala de Recursos “o local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular”(FADERS, 2000, p.13).

2 Dados fornecidos por Mauren Lúcia Tezzari, educadora especial de uma SIR.

3 Para este estudo, denominam-se política de inclusão escolar as iniciativas escolares que contemplam a matrícula, propostas pedagógicas e ações escolares para atendimento educacional de alunos com necessidades educativas especiais nas classes comuns, porém não está se considerando se estas instituições atendem a todos os alunos que apresentam qualquer necessidade educativa especial.

### 8.3 A análise sobre os dados no Rio Grande do Sul

Os dados sobre o Rio Grande do Sul foram examinados a partir do A FADERS também conta com o Catálogo disponível na internet.

Tabela nº 4: **Entidades do Rio Grande do Sul cadastradas pela FADERS**

Finalidades/modalidade*	Porto Alegre	Outras cidades	Públicas	Privadas	Total no estado
Abrigo					05
Clínica	19	16			35
APAE					178
Associação					149
Casa-lar					02
Cooperativa					01
Creche					35
Escola					1310
Escola c/ salas de recursos			70	03	73
Escola Especial	16	29	11E/22M	12	45
Classe Especial			376		376
Universidade					13
Federação/Sindicato	08	02			10/01
Hospital					11
Instituto					06
Prefeitura/Secretaria Municipal					49/12

FONTE: tabela elaborada pela autora a partir dos dados do Catálogo eletrônico, acessado em junho/2002.

\* Algumas instituições oferecem mais de uma finalidade/modalidade.

Em princípio, observa-se a ampliação de modalidades e da quantidade de instituições que o Catálogo eletrônico apresenta em relação ao Catálogo de Recursos da FADERS



impresso, editado em 2000. Outra observação a ser destacada, refere-se à modalidade Escola, na qual estão cadastradas 1.310 instituições. No que se refere a esse espaço de atendimento, estão identificadas, indistintamente, escolas regulares de ensino, escolas técnico-profissionalizantes, creches, escolas de educação infantil, tanto da rede pública como da privada. Nos dados de especificação de cada instituição, constam: nome da escola, endereço, telefone e nível (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio). Não há descrição sobre o atendimento em educação especial e também não é possível observar por meio dos dados do catálogo se há, nessas escolas, movimentos de reorganização de suas estruturas, revisão de suas formas de atuação e adequação às exigências legais na área da educação em relação à modalidade de educação especial.

As escolas regulares também representam uma quantidade significativa, entretanto o dado referente à *escola regular com modalidade de educação especial com salas de recursos* indica que das 73 entidades cadastradas pela FADERS, 70 (95%) pertencem à rede pública de ensino. Estes dados apontam para uma aproximação com a atual política estadual para pessoas com necessidades educacionais especiais do governo do Rio Grande do Sul, que tem preconizado o debate da educação especial junto às questões da educação geral, e que se fundamentada pelos seguintes pressupostos:

A Educação Especial, considerada uma modalidade da Educação Básica, é oferecida tanto em espaços específicos como pela integração nos diferentes níveis de ensino.

A concepção sócio-antropológica de sujeito e de educação, trabalha com a lógica da diferença humana (e não do déficit, da falta), da diversidade sócio-cultural, com as múltiplas formas de existência, com a heterogeneidade e acredita que todo sujeito humano constrói conhecimentos e, portanto, aprende.

Desta forma, a educação especial deve ser incluída no debate geral da educação, produzindo mecanismos educacionais dentro de um marco de diversidade cultural, o que não significa todos no ensino regular. Inclusão escolar por si só não garante o espaço da aprendizagem de acordo com as especificidades das diferenças humanas.

A Educação Especial, a partir de uma abordagem sócio-antropológica deve ressignificar suas práticas pedagógicas, fazer de fato educação, construir conhecimentos, construir cidadania (Rio Grande do Sul, 2001) [grifos meus].

Observa-se, no trecho grifado, que está sendo denominado como *inclusão escolar* o mero cumprimento da matrícula dos alunos em classes comuns de escolas regulares ou a inserção física dos alunos nessas classes.

Apesar do texto governamental apresentar essa interpretação passível de questionamentos, observa-se uma tendência de atendimento inclusivo nas escolas regulares estaduais do Rio Grande do Sul, a qual está articulada à Política Pública para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades, instituída pelo governo estadual pelo Decreto nº 39.678, de 23 de agosto de 1999:

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, no uso da atribuição que lhe confere o art. 82, inciso IV, da Constituição do Estado, considerando que, por força de preceitos constitucionais, cabe ao Estado assegurar e garantir às pessoas portadoras de deficiência e pessoas portadoras de altas habilidades seus direitos de equiparação de oportunidades necessárias à afirmação da Cidadania e à integração social (Rio Grande do Sul, 2001).

Outro indicador destacado refere-se à quantidade de escolas especiais. Na rede privada estão cadastradas 12 escolas especiais, do total de 45 instituições. Dessas 12 instituições, 10 encontram-se na cidade de Porto Alegre. Não há identificação de classes especiais em escolas da rede privada.

Ao traçar um paralelo entre as duas tabelas – a primeira que apresenta a realidade de Porto Alegre em 2000 e a segunda que indica o contexto do estado do Rio Grande do Sul – constatam-se contradições nos números apresentados em modalidades semelhantes<sup>4</sup>. Por exemplo, na modalidade clínica, na tabela nº 3, que traduz o contexto Porto Alegre, estão cadastrados 47 estabelecimentos, ao passo que no Rio Grande do Sul (conforme retrata a tabela nº 4), estão identificadas 35 clínicas, sendo 19 na capital e 16 nas demais cidades, totalizando quantidade inferior ao total da capital indicado pela FADERS. Apesar desses dados apontarem dissonância entre ambos, as informações dos catálogos que foram traduzidas para duas tabelas contribuem para uma compreensão do atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais na realidade do Rio Grande do Sul.

Embora seja possível observar o número elevado de escolas regulares com modalidade em educação especial (sala de recursos), destaca-se a predominância de instituições que oferecem atendimento em classes especiais, escolas especiais e clínicas. Também se evidencia a concentração da iniciativa privada nas modalidades de clínicas ou escolas especiais. Uma configuração semelhante pode também ser observada nos

---

<sup>4</sup> Embora este aspecto reflita-se num importante ponto a ser analisado, no presente estudo não será detalhado.

indicadores do número de matrículas em educação especial no cenário nacional, conforme destaca Ferreira (2000, p.7):

Destaca-se a concentração de matrículas em modalidades de atendimento consideradas mais segregadas, com 83,1% das vagas: as escolas especiais, predominantemente privadas, com a maioria das matrículas (60,5%), seguidas pelas classes especiais, predominantemente públicas (22,6% das vagas). As matrículas restantes (17,9%) estão junto às classes comuns, com e sem sala de recursos (6,6% e 10,3%, respectivamente), no ensino público.

Nessa trajetória de análise sobre as modalidades de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais no Rio Grande do Sul, é possível constatar que as ofertas de atendimento são bastante diversificadas, havendo evidências de iniciativas de atendimento que indicam uma tendência no sentido de ampliação do atendimento no âmbito do ensino comum, mas, na sua globalidade, predominam os atendimentos clínicos e educacionais segregados. Também constata-se que os dados oficialmente divulgados não conseguem representar a realidade na sua totalidade, pois vivencia-se na educação atual um momento *transitório*, marcado por mudanças constantes quanto às legislações, à difusão de teorias educacionais, à busca de ações de organizações sociais e movimentos representativos de pessoas com necessidades educativas especiais. Tais mudanças exigem da escola uma elevada capacidade adaptativa que permita a oferta de atendimento educacional que corresponda às necessidades da diversidade de seus alunos, conforme já observado em outros espaços desse estudo.

## **Capítulo 9 - INICIATIVAS DE ATENDIMENTO A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAS NA REDE REGULAR DE ENSINO PRIVADO**

### **A Rede Sinodal de Educação: história, organização, princípios luteranos e movimentos em prol da inclusão escolar**

A Rede Sinodal de Educação congrega escolas particulares de confissão evangélica luterana e está vinculada ao Departamento de Educação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB)<sup>1</sup>.

#### **9.1. As origens das escolas ‘alemãs’**

As escolas privadas de confissão evangélica luterana têm suas origens no Brasil a partir da imigração alemã, a qual data oficialmente de 1824. Em maio de 1824, os imigrantes alemães fundaram a primeira comunidade em Nova Friburgo, no Rio de Janeiro. Em julho do mesmo ano acontece a chegada das primeiras famílias de imigrantes alemães no sul, que fundaram a ‘Colônia Alemã de São Leopoldo’. Ristow (1999) estima que, ao longo do século XIX e início do século XX, o Brasil, especialmente a região Sul, recebeu aproximadamente 250.000 alemães<sup>2</sup>. Para Streck (2000, p. 23),

---

<sup>1</sup> O resgate histórico das escolas confessionais luteranas no Brasil e da constituição da *Rede Sinodal de Educação/IECLB* se fundamenta, especialmente, nos estudos de Altemann (1991), Streck (2000) e Ristow (1999), educadores, membros de comunidades e escolas evangélicas luteranas.

<sup>2</sup> Merece ser destacado que os imigrantes alemães não representavam um grupo homogêneo. Havia diferentes profissões, religiões (protestantes e católicos, especialmente) e regiões de procedência diversas.com este

A história das escolas confessionais luteranas, as ‘*Gemeindeschulen*’ ou, escolas comunitárias, não pode ser desvinculada do contexto educacional do qual os imigrantes saíram, da mentalidade que trouxeram consigo e do confronto com a realidade educacional que encontraram no Brasil.

No período em que os alemães estavam se fixando no território brasileiro, a ‘Instrução Primária’ do Brasil encontrava-se em situação precária, como já descrito no Capítulo 4, da presente investigação. A realidade educacional que os imigrantes deixaram na Alemanha organizava-se diferentemente da encontrada no Brasil. Streck (2000) destaca que:

A realidade escolar, que foi deixada para trás pelos imigrantes alemães que começaram a chegar ao Brasil a partir de 1824, era um sistema de escolas bem organizado, com ensino gratuito e obrigatório para todos e índice de analfabetismo muito baixo (p.25).

(...) Os acompanhou e influenciou suas atitudes e decisões na nova pátria, a idéia de que a educação do povo, o esforço que cada cidadão faz no sentido de desenvolver ao máximo suas capacidades e potencialidades, serve como contribuição para promover a melhoria da sociedade. (...) Na Alemanha, a questão da educação pública para todo o povo era uma reivindicação mais antiga, e remontava à Reforma Protestante<sup>3</sup> (p.27).

Herdando essas concepções e vivências, social, política, eclesiástica e, conseqüentemente, educacional, os imigrantes alemães luteranos muito provavelmente esperavam encontrar uma estrutura educacional que pudesse atender aos seus filhos, pois a alfabetização possibilitar-lhe-ia a adequada vivência da fé e o desenvolvimento das suas potencialidades. Entretanto, suas necessidades não foram atendidas no Brasil, pois o sistema escolar era insuficiente para atender a demanda da época<sup>4</sup>. Em decorrência dessa nova realidade, os próprios imigrantes, que na maioria eram agricultores e se fixavam longe

---

estudo aborda uma rede educacional de confissão evangélica luterana, está sendo focalizado um grupo específico de imigrantes – os alemães de confissão evangélica luterana.

3 O movimento de reforma religiosa e cultural, iniciado principalmente por Martinho Lutero na Alemanha, a partir do século XIII, toma como um de seus fundamentos a questão educativa. Para Cambi (1999, p. 248) “Pode-se dizer que, com o protestantismo, afirmam-se em pedagogia o princípio do direito-dever de todo cidadão em relação ao estudo, pelo menos no seu grau elementar, e o princípio da obrigação e da gratuidade da instrução.. (...) Se de fato a ‘Reforma’ põe como seu fundamento um contato mais estreito e pessoal entre o crente e as Escrituras e, por conseguinte, valoriza uma religiosidade interior e o princípio de ‘livre exame’ do texto sagrado, resulta essencial para todo cristão a posse dos instrumentos elementares da cultura (em particular a capacidade de leitura)”.

4 “Em 1857, havia no Brasil 3.305 escolas públicas com 70 mil alunos, número que representava menos que 2% da população” (Streck, 2000, p. 32).

dos centros onde havia escolas, começaram a construir escolas para suas comunidades. Altmann (1991, p. 24) descreve esse processo:

Normalmente o que acontecia era isso mesmo: organizava-se a escola primeiro: a igreja vinha depois. Todos os imigrantes eram alfabetizados. Assim, a construção e a instalação da escola era a primeira tarefa comunitária. Como o governo não contribuísse com um mínimo, os próprios colonos criavam suas comunidades, associações ou sociedades escolares.

Assim, criadas da necessidade inicial de promover instrução mínima aos filhos dos imigrantes, as escolas comunitárias evangélicas expandiram-se, especialmente pelo sul do país, passando a atender às necessidades das suas comunidades, oferecendo o ensino da leitura, da escrita, do cálculo e do ensino religioso, ministrando cursos de canto e instrumentos, promovendo eventos religiosos e sociais. Os professores eram alemães, comumente era o próprio pastor da Igreja ou pessoas do meio que tinham ‘talento’ para ensinar ou que não tinham condições para o trabalho na lavoura. As aulas eram ministradas na língua alemã (Altemann, 1991).

Em 1858, três décadas após a chegada das primeiras famílias imigrantes, existiam 37 escolas privadas, na sua maioria ‘alemãs’, na colônia de São Leopoldo. As escolas evangélicas luteranas conseguiram se manter no Brasil com o apoio financeiro do governo alemão.

As escolas confessionais luteranas, ao longo de sua história que já têm quase dois séculos, foram se organizando em Sínodos, que tinham como função a criação e manutenção das escolas. De 1824 até as primeiras décadas do século XX, houve um significativo crescimento do número de escolas. Em 1934, no Rio Grande do Sul, o Sínodo Rio Grandense era composto por 513 escolas (Streck, 2000).

Entretanto, nos anos 30 do século XX, seu funcionamento com autonomia metodológica e de organização começou a sofrer interferências do governo. Com a instituição do Estado Novo e a nacionalização do ensino, política adotada pelo Governo Vargas, que proibia que estrangeiros exercessem atividades ‘públicas’, os professores das escolas evangélicas ficaram impossibilitados de ministrar suas aulas.

Por volta de 1942, no período da 2ª Guerra Mundial, as escolas confessionais sofreram as medidas repressivas do governo federal e dos governos estaduais contra a língua, a escola e demais elementos da cultura teuto-brasileira. Essas medidas governamentais faziam parte de um contexto conflituoso, no qual se enfatizava a nacionalização brasileira e o temor ao nazismo (Kreutz, 2001). Neste período, todas as escolas, particulares e públicas, deviam seguir a política educacional instituída pelo governo. Tendo que se adaptar à nova realidade, muitas escolas estrangeiras fecharam. Aquelas que conseguiram permanecer abertas tiveram que modificar suas estruturas para serem regulamentadas como escolas pertencentes ao sistema oficial de ensino brasileiro. Desse período até os dias atuais, as escolas confessionais comunitárias percorreram um longo processo de reorganização de suas instituições<sup>5</sup>.

## **9.2. A organização da Rede Sinodal de Educação**

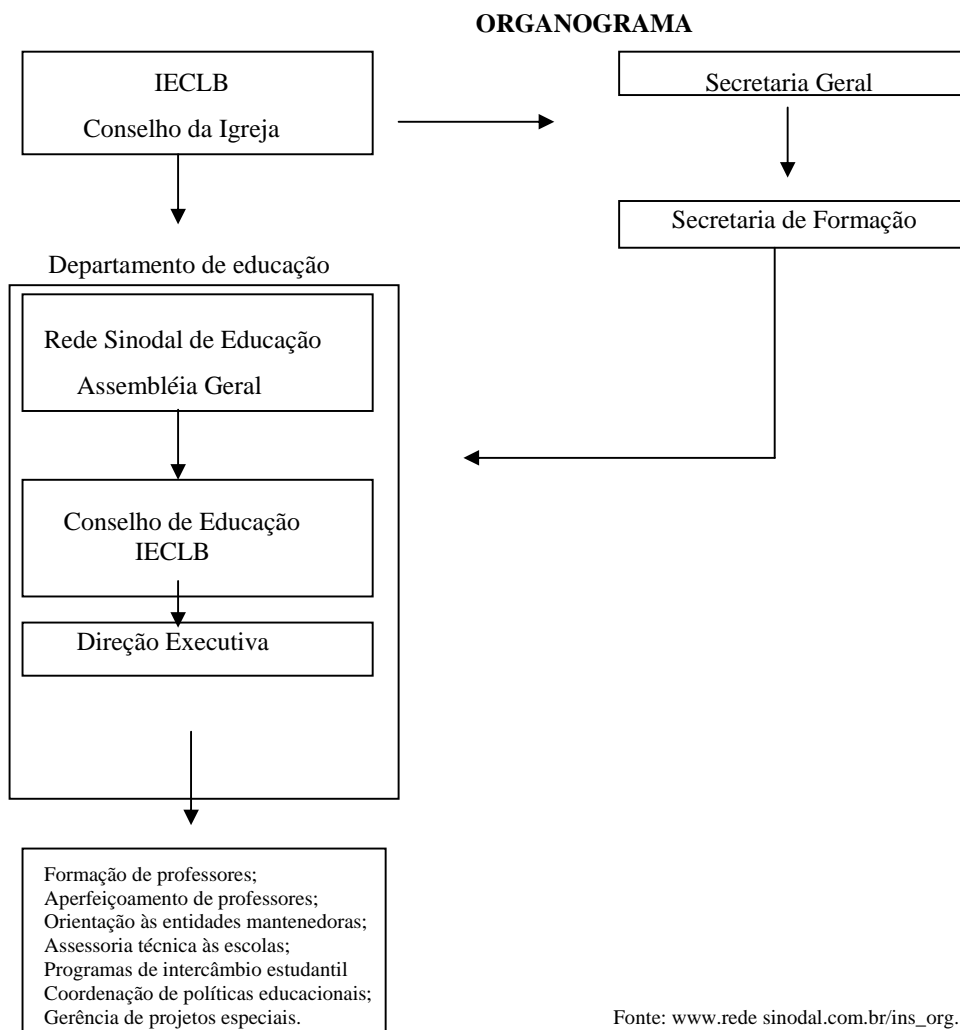
No período de 1968 até 1978, a IECLB passou por uma importante reestruturação para concretização da sua inserção na realidade brasileira, o que ocorreu por meio da criação das regiões eclesiais, distritos e paróquias. De acordo com os seus documentos históricos, o Departamento de Educação da IECLB origina-se desse período.

As origens desse Departamento estão vinculadas às dificuldades por que passaram as Comunidades durante a 2ª Guerra Mundial, especialmente com a "nacionalização", que foi a política adotada pelo Governo Vargas, proibindo que estrangeiros exercessem determinadas atividades - inclusive o magistério - e proibindo o uso da língua alemã. Como na maioria das escolas evangélicas da época lecionavam professores não habilitados ou que somente falavam o alemão, o Sínodo Rio-grandense, através de um Departamento de Ensino, auxiliou as comunidades no processo de regularização de escolas e professores (Rede Sinodal, 2002).

---

<sup>5</sup> Os detalhes dos acontecimentos históricos que marcaram a evolução das escolas comunitárias evangélicas entre o Estado Novo (décadas de 30 e 40) e o final da década de 80 não serão descritos nesse texto, embora sejam relevantes para conhecimento da história das escolas comunitárias evangélicas. O contexto educacional brasileiro desse período está contemplado neste estudo, no Capítulo 4. Para leitura aprofundada sobre a história das escolas confessionais evangélicas, sugere-se os de Altemann (1991), Streck (2000), Ristow (1999) e Kreutz (2001).

O Departamento de Educação da IECLB, originário dos Sínodos e da organização das escolas comunitárias de confissão evangélica luterana, tem sua atual configuração a partir da sua última reestruturação, ocorrida em 1981. Este órgão é constituído pela Rede Sinodal de Educação, o Conselho de Educação e a Direção-Executiva do Departamento. O organograma ilustra a estrutura descrita:





De acordo com este organograma, a Rede Sinodal de Educação, um dos cenários de investigação do presente estudo, não congrega, necessariamente, todas as escolas vinculadas à IECLB. A Rede Sinodal, no texto declara que:

Nem todas as escolas existentes no âmbito da IECLB participam das atividades programadas pela Rede Sinodal de Educação. É necessário, para isso, que a escola e a sua entidade mantenedora expressem o desejo de participar, filiando a escola à Rede. Com isso, a escola assume, inclusive, determinados compromissos, entre os quais o de participar da manutenção da própria Rede Sinodal de Educação que não utiliza recursos do orçamento da Igreja (Rede Sinodal, 2002).

A Rede Sinodal de Educação reúne, atualmente, 53 escolas, que atuam nos três níveis de ensino. Deste total, 40 instituições estão localizadas no Rio Grande do Sul, 7 em Santa Catarina, 3 instituições no Paraná, uma escola no Estado de São Paulo, uma no Rio de Janeiro e uma no Mato Grosso. Esta rede não se caracteriza como entidade sindical, sendo as escolas filiadas, de dependência administrativa privada, em sua maioria, vinculadas ao SINEPE. A Rede Sinodal toma como sua principal função “ajudar as escolas a encontrarem formas de expressar o seu vínculo com a Igreja” (Rede Sinodal, 2002). As escolas filiadas à rede, por intermédio de seus diretores, têm o seguinte comprometimento: “Como escolas comunitárias evangélicas buscamos o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade e da integridade da pessoa, na dimensão de sua vocação para servir” (idem, 2002).

Apesar de ter como objetivos a congregação de princípios religiosos e educativos luteranos entre as escolas, estas preservam sua autonomia administrativa e pedagógica. A congruência entre os princípios luteranos, a valorização e preservação da cultura teuto-brasileira, os debates entre os percursos educativos das escolas filiadas são objetivos perseguidos por intermédio das ações do Conselho de Educação e da Direção-Executiva.

O Conselho de Educação, que é o organismo com poderes normativos e consultivos, é composto por dezesseis membros, sendo que doze são nomeados pela Assembléia Geral de Diretores e quatro pelo Conselho da IECLB. A Direção-Executiva tem funções administrativas e representativas, sendo responsável, entre as demais atribuições executivas, pela orientação e assessoria técnica às entidades mantenedoras e escolas, e pela formação dos diretores e organização de programas de aprimoramento para os professores das escolas filiadas.

Nesse sentido, a Rede Sinodal de Educação mantém eventos como Congresso de Professores, Encontro anual de Equipes Pedagógicas, além de outros encontros de diversas áreas e de atividades extracurriculares (teatro, dança, instrumentos, corais). Também compõem o plano de ação da Rede programas voltados para a formação continuada dos professores e para implantação de políticas assumidas pelo órgão.

### **9.3. Os princípios das escolas luteranas e a inclusão**

A Rede Sinodal de Educação fundamenta-se nas concepções teológicas e pedagógicas difundidas por Lutero e a partir de suas premissas, estabelece como princípios: solidariedade, ética, busca da excelência, inovação, compromisso cristão-luterano, valorização da vida, conhecimento e autonomia.

Com base nestes princípios, as escolas sinodais têm como visão: “Ser uma rede de instituições educacionais de referência na formação humana e profissional”. A Rede Sinodal de Educação, tem como missão:

promover a integração das instituições sinodais, visando a construção de um projeto pedagógico de qualidade, que priorize o conhecimento e a formação de um ser humano autônomo, ético e solidário, com base numa vivência cristã-luterana (Rede Sinodal, 2002, p. 4).

Em consonância com esses princípios, visão e missão, no XVII Concílio Geral, evento da IECLB, realizado em Três de Maio/RS, aprovou-se a moção que resolve que

As escolas Evangélicas da Rede de Escolas da IECLB não só admitem francamente as Pessoas Portadoras de Deficiência, mas proporcionem todas as condições para o acompanhamento especializado e reforço quando necessário; que permitam a plena integração da PPD (pessoa portadora de deficiência), inclusive a PPD mental, estas, evidentemente, até o limite de aprendizagem que lhes for possível, porque para a Igreja não cabe só cumprir as leis, mas também dar o exemplo da liderança, visando à melhoria e aperfeiçoamento das mesmas leis (IECLB, 1990).

Por essa congruência de princípios, metas e ações que caracterizam as escolas particulares comunitárias de confissão evangélica luterana, tornou-se pertinente inseri-la no presente estudo. A iniciativa conjunta de um grupo de instituições, exemplificada pela citação acima, frente à questão do atendimento educacional de pessoas portadoras de deficiência, em consonância com os princípios orientadores de suas instituições, significa um contraponto ao atendimento segregado de alunos com necessidades educativas especiais, tendência predominante no contexto educacional brasileiro.

#### **9.4. Curso de capacitação à inclusão**

Destacou-se, entre a iniciativa da Rede Sinodal, o *Curso de Capacitação à Inclusão Familiar, Escolar e Social nas Escolas Evangélicas da Rede Sinodal*, por representar, inicialmente, a implantação do comprometimento assumido pelos diretores das escolas sinodais no Concílio Geral de 1990. O curso está sendo oferecido pela Rede Sinodal de Educação e o Departamento de Diaconia – PPD, da IECLB. As Associações de Síndrome de Down (filiadas à Federação Nacional de Síndrome de Down) e a Associação Reviver Down também são colaboradores do Curso. O Curso, que foi iniciado em março de 2001 e com conclusão prevista para dezembro de 2002, está sendo realizado simultaneamente no Rio Grande do Sul e em Curitiba, no Paraná, buscando atender a todas as escolas do país filiadas à Rede Sinodal de Educação. Para o presente estudo, está sendo analisado o curso realizado no Rio Grande do Sul.

Decorrente da participação no curso e da análise de seus materiais, foram examinados: a justificativa; os objetivos, metas e operacionalização do projeto; a abrangência das escolas da rede e a contribuição do curso para o trabalho dos participantes em suas escolas de procedência na perspectiva da inclusão escolar.

#### **Justificativa do Curso de Capacitação**

Como consta no Projeto do Curso de Capacitação, esta iniciativa justifica-se pela necessidade de se pensar, coletivamente, sobre a concretização das políticas de inclusão escolar e social, processo que tem sido foco de debates, de iniciativas governamentais e de organizações sociais nacionais e internacionais. Foram selecionados como referenciais do projeto, documentos internacionais, como os que versam sobre os direitos humanos e textos legais, como a Lei 9.394/96, que garante o direito da pessoa com deficiência de usufruir os benefícios do ensino regular. O projeto do Curso faz a opção pela premissa registrada em documento da UNESCO (1988: 2 *apud* IECLB, 2001, p. 3):

A educação especial é da responsabilidade do sistema de ensino global, não devendo haver dois sistemas separados provedores de educação. a junção dos dois sistemas prepararia o terreno para uma situação educacional ideal para todos os alunos.

Essas concepções contribuiriam para o avanço da perspectiva da inclusão escolar e social no Brasil. Entretanto,

Apesar de todo este avanço detectado, identificamos a persistência de obstáculos que dificultam ações concretas e efetivas, havendo, assim, nítida defasagem entre as linhas políticas reconhecidamente avançadas e as ações reais incipientes e frustradas. A insuficiência do sistema educacional formal em garantir a população com deficiência a oportunidade de acesso ao sistema regular de ensino faz com que as experiências de inclusão fiquem restritas a poucas escolas ou a experiências tímidas que, efetivamente, não se constituem em mudança (2001, p. 2).

Nesse sentido, considera-se pertinente a justificativa apresentada pela equipe coordenadora do Projeto, a qual propõe que o Curso seja uma possibilidade de articulação entre a competência política e a competência técnica e de congruência entre os princípios da IECLB, da Rede Sinodal de Educação e das Associações envolvidas, indo ao encontro de uma perspectiva de educação inclusiva.

### **Objetivos, metas e operacionalização**

Em consonância com o contexto e a justificativa relatados, o *Curso de Capacitação à Inclusão Familiar, Escolar e Social nas Escolas Evangélicas da Rede Sinodal* prioriza os seguintes objetivos:

**Objetivo Geral:** proporcionar aos profissionais que lidam com a inclusão, oportunidades de conhecerem novas práticas educacionais e sociais, bem como metodologias eficientes, lhes proporcionando melhores ferramentas de trabalho bem como condições de orientar instituições, escolas e professores a vivenciarem um verdadeiro processo de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na escola e na sociedade em geral.

**Objetivos específicos:**

1. Refletir sobre a prática escolar, visando a qualificação do processo ensino-aprendizagem;
2. Propiciar o conhecimento, a análise e a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Declaração de Salamanca através de uma nova ótica;
3. Oportunizar aos professores momentos onde possam teorizar suas práticas, compreender seu fazer pedagógico e seus efeitos na aprendizagem dos alunos;
4. Refletir sobre metodologias que reconheçam que o processo de conhecimento é tão importante quanto o seu produto final;
5. Propiciar conhecimentos sobre a psicogênese da construção da leitura e da escrita, visando a sua aplicação em situações de ensino;
6. Possibilitar aos professores conhecer mais sobre seus alunos e suas peculiaridades de desenvolvimento, visando a escolha de propostas curriculares e programas realmente eficientes;
7. Construir práticas pedagógicas significativas para os alunos, sejam eles normais ou com deficiência, assegurando a todos um espaço de transformação e enriquecimento a que tem direito na escola;
8. Refletir sobre o sentido da escola no mundo atual, adequando as competências que a sociedade está exigindo de todos os seus membros;
9. Possibilitar às escolas evangélicas luteranas a realização de um trabalho inclusivo entre seus alunos e familiares. (IECLB, 2001) [numeração e grifos meus].

Os objetivos do Projeto têm como foco principal a capacitação dos professores de classes regulares para o atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais, aspecto presente em todos os itens, especialmente nos objetivos 1, 3, 4, 6 e 7. Embora ainda se evidencie, discretamente, a dicotomia entre normais ou com deficiência (objetivo 7), o curso não se centra na **deficiência** do sujeito e numa perspectiva clínico-terapêutica, o que levaria ao risco de promover um distanciamento do enfoque educativo.

Os objetivos enfocam, prioritariamente, a escola como espaço de aprendizagem e buscam discutir as alternativas que a instituição deve construir para se capacitar ao atendimento de **todos** os alunos.

Observou-se no Curso, por meio da análise dos objetivos e de sua implantação nos encontros, a ênfase na tentativa de romper com uma prática escolar excludente que não tem oferecido alternativas aos alunos que apresentam alguma deficiência e, por conta disto, estão fora da escola. Além disso, o programa do curso permite interpretá-lo como uma alternativa que também diferencie o ensino para aqueles que já estão no interior do espaço físico da escola, porém à margem do processo educativo.

O teor dos textos e demais materiais usados como suporte teórico para os encontros permitiram essa constatação, pois a seleção dos recursos vai ao encontro dos propósitos do projeto. Descrevo, para ilustrar, alguns dos temas de estudos e referenciais teóricos contemplados nos encontros:

- Aprendizagem e construção do conhecimento, com abordagens de Meirieu (1998), Weisz (1999), Perrenoud (2000, 2001) e Coll (1998)<sup>6</sup>;
- Sentido da escola no mundo atual, com leituras de E. Morin (2001), R. Alves (2001) e N. Alves (1998);
- Educação especial e as perspectivas da escola inclusiva, destacando textos de Mantoan (1996, 2000), Sartoretto (2000) e Mrech (1998);
- Avaliação e alternativas metodológicas diferenciadas, com teorização de Steban (2000) e Smole (2001) .

Além do aprofundamento das leituras e debate dos referenciais supracitados, o Projeto tem como metas: encontros bimestrais, relatos de experiências de escolas participantes que buscam a implantação de uma política de inclusão, transformação do curso em grupo de estudos quando do seu término, elaboração de boletins informativos sobre as temáticas estudadas e experiências para divulgar entre as escolas, multiplicação das informações e estudos realizados a todos os professores das escolas da rede por intermédio dos participantes do curso.

---

<sup>6</sup> Desses referenciais descritos, serão listados nas referências bibliográficas dessa Dissertação somente aqueles textos e autores que foram efetivamente contemplados no presente estudo.

#### 9.4.1 Abrangência e Contribuições do Curso

A etapa oferecida no Rio Grande do Sul, com possibilidade de congregar as quarenta escolas gaúchas, iniciou no primeiro semestre de 2001, com dezoito participantes, representantes de onze escolas da rede. Nos encontros posteriores, algumas pessoas não continuaram e novas participantes se integraram ao grupo, gerando a necessidade de retomadas dos propósitos iniciais. Esse fator tem provocado a descontinuidade dos trabalhos e, em certa medida, tem gerado dificuldades para o alcance das metas do projeto.

Indicar motivos para essa descontinuidade poderia parecer arbitrário, entretanto alguns fatores permitem que se levante algumas hipóteses para compreender esse processo. Em entrevistas com as professoras participantes, foi possível identificar que das onze escolas que iniciaram o curso, apenas duas afirmaram estar em processo de discussão e implantação de política de inclusão em suas escolas. Dessas onze escolas, duas estavam representadas por professores e profissionais dos serviços de apoio (Coordenação Pedagógica e Serviço de Psicologia). A maioria das participantes atua na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Para as demais, a participação da escola ocorre a partir do interesse pessoal e disponibilidade de tempo da professora.

Duas das escolas que iniciaram deixaram de participar em função da distância entre suas escolas e os locais do curso e da indisponibilidade de tempo das professoras inscritas. Essas informações apresentadas pela coordenadora do curso podem indicar a ausência de planejamento sistemático e de investimento coletivo das instituições para sua participação nesse evento.

Outro aspecto relatado pelas professoras nas entrevistas e nas discussões do grupo de trabalho refere-se à dificuldade encontrada pela maioria em ‘multiplicar’ os estudos realizados no Curso em suas escolas. Para algumas, a reflexão sobre a perspectiva da inclusão e do redimensionamento do papel da escola no contexto atual ainda ocorria isoladamente. Uma professora que atua nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio e que ingressou no curso em 2002 destacou que “pensar em inclusão ou em algo que não seja a transmissão de conteúdos e preparação para o vestibular é tornar-se uma ‘ilha’ entre seus colegas”. A esse comentário, complementa-se o de uma professora das séries

iniciais do ensino fundamental: “Sem contar a tradição das nossas escolas da rede que é de formar gente competitiva – os melhores”. Percebeu-se, através de alguns comentários, um descrédito na possibilidade de que novas formas de atuação possam trazer os ‘resultados’ esperados e qualificar o ensino. Em situações como essas, muitos professores se desestimulam e retornam ao ‘ensino coletivo’, o qual eles próprios denunciam (Perrenoud, 2001).

A partir dessas observações e depoimentos, constata-se que o curso representa uma proposta de inovação em relação às possibilidades de se pensar e articular, coletivamente, políticas de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. Fundamentada pela análise dos referenciais descritos e dos demais componentes do *Curso de capacitação à Inclusão*, é possível perceber que este projeto busca *superar os medos e construir habilidades* que levem a diferenciar o ensino e redimensionar o fazer escolar (Perrenoud, 2001). Não se observou, como ocorre em alguns programas de capacitação, uma tendência a criar uma *metodologia educacional* para alunos com necessidades educativas especiais.

Porém, ainda não é possível identificar, com clareza, se o curso tem sido propulsor de movimentos para redimensionamentos dos fazeres pedagógicos, no interior das escolas, pois ainda evidencia-se o isolamento e a escassez das práticas que buscam a democratização do ensino. Entretanto, cabe ressaltar que esta iniciativa pode ampliar as ações isoladas que têm sido desenvolvidas por algumas instituições de ensino no atendimento de alunos com necessidades educativas especiais e promover a reflexão entre aquelas que não vislumbram esta possibilidade.

O Colégio Evangélico Alberto Torres (CEAT)<sup>7</sup>, por exemplo, está participando do curso por desenvolver uma proposta de política de inclusão escolar desde 1999. O projeto de inclusão escolar no CEAT foi apresentado ao corpo docente da escola em 1999, pelo Serviço de Psicologia e Coordenação Pedagógica e implantado, inicialmente, em duas turmas (uma da educação infantil pela presença de um aluno com deficiência auditiva e em uma turma das séries iniciais, na qual havia uma aluna com diagnóstico de autismo).

---

7 O CEAT, escola da Rede Sinodal de Educação, situa-se em Lajeado/RS, atua desde 1892, atende 1060 alunos e conta com 80 professores e 30 funcionários. Atuo nesta escola como coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e da 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental desde março de 2001.



Atualmente, o Projeto Pedagógico da referida Instituição contempla uma proposta de inclusão escolar, que está se concretizando por meio das seguintes iniciativas: grupo de estudos; reelaboração da proposta pedagógica da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; adaptação curricular para alunos com necessidades educativas especiais, criação da função do professor de apoio e reestruturação dos estudos de recuperação da 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental. Em 2001, foi criado no CEAT um grupo de estudos sobre inclusão escolar, coordenado por uma das Psicólogas Escolares daquela instituição<sup>8</sup>. Sua finalidade inicial era de discutir as práticas educativas realizadas nas turmas em que havia alunos com necessidades educativas especiais. O grupo de estudos iniciou com 12 participantes, sendo, na sua maioria, os professores que trabalhavam diretamente com alunos com necessidades educativas especiais. Atualmente o grupo de estudos sobre inclusão escolar reúne 25 pessoas, fazendo parte do grupo:

- a psicóloga escolar da Educação Infantil e da 1ª à 3ª série;
- a coordenadora pedagógica da Educação Infantil e da 1ª à 3ª série;
- a coordenadora pedagógica da 4ª à 8ª série;
- a vice-diretora da Educação Infantil até a 6ª série;
- nove professoras de 1ª à 3ª série;
- quatro professoras de Educação Infantil;<sup>9</sup>
- duas auxiliares de turma da Educação Infantil;
- duas monitoras do CEAT Integral<sup>10</sup>;
- uma estagiária de Psicologia;
- professores especializados da Educação Infantil e 1ª à 3ª série<sup>11</sup>.

A predominância de professores que trabalham na Educação Infantil ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tanto no curso de capacitação quanto no grupo de estudos,

---

8 A Psicóloga Bernardete Pretto atua no Serviço de Psicologia Escolar da Educação Infantil e da 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental do CEAT. Ela também coordenou a elaboração do projeto de inclusão escolar do CEAT.

<sup>9</sup> De 1ª à 3ª série, estão participando todas as professoras do Currículo por atividade. Da educação infantil, participam quatro, do total de 8 professores.

<sup>10</sup> CEAT Integral denomina-se o serviço oferecido pela escola para alunos que ficam os dois turnos no colégio. Após a aula regular, eles se dirigem a esse espaço, onde almoçam, fazem o tema, realizam atividades recreativas e desenvolvem projetos.

<sup>11</sup> Uma professora de música, uma professora de informática, uma professora de língua inglesa.

exemplificam a dificuldade de envolvimento dos professores que trabalham com currículo por área do conhecimento ou por disciplinas nas discussões sobre mudanças educativas que se fazem necessárias para que a escola atenda a diversidade dos alunos e favoreça a aprendizagem dos mesmos. Uma das possíveis interpretações dessa realidade relaciona-se à tradicional preocupação que se observa nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com o *ensino de conhecimentos*, limitando a abrangente função educadora e de formação humana que hoje se constitui como papel da escola.

Os encontros do grupo de estudos sobre inclusão apresentam regularidade, ocorrendo quinzenalmente. Nesses encontros já foram abordados temas como: a história da educação especial, as funções da escola no contexto atual, o papel do professor para o atendimento à diversidade dos alunos, avaliação da aprendizagem e a flexibilidade da organização curricular, as legislações brasileiras para a educação geral e para a educação especial e a ética na ação educativa.

Ocorre com frequência a articulação entre os referenciais teóricos estudados no grupo e as vivências dos participantes nos seus espaços de atuação profissional. Tem se discutido, por exemplo, o papel do professor de apoio, que está atuando em algumas turmas na escola, e tem sido observado se esta iniciativa está trazendo contribuições para a aprendizagem dos alunos.

É possível perceber, ainda, uma ampliação dos aspectos de análise e estudos focalizados pelo grupo, que tem discutido e estudado as iniciativas de atendimento educacional a alunos com necessidades educativas especiais em outras redes de ensino, devido à atuação profissional dos integrantes do grupo em outras instituições além do CEAT. Essas discussões emergiram no grupo, a partir da preocupação de algumas integrantes:

A - As nossas iniciativas de estudo e de provocação de mudanças no nosso fazer pedagógico parecem ser uma ilha isolada no contexto geral das escolas que permanecem fazendo um ensino tradicional e excluindo os alunos que não se 'encaixam' nos seus moldes (2001). [substituição do nome]

Nesse processo tem sido possível perceber as concepções que têm permeado os procedimentos de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais em alguns

estabelecimentos de ensino. Para uma participante do grupo, que também trabalha em uma escola da rede estadual,

B - A realidade das escolas estaduais é bem diferente da que estamos vivendo aqui. Os professores ainda precisam trabalhar isoladamente, sem suporte de serviços de apoio e sem clareza de uma proposta pedagógica condizente com sua realidade. Mesmo quando há estrutura, há medo de inovar por parte dos professores( 2002).

Para outra integrante do grupo, que atua no CEAT e em uma escola municipal de Lajeado, “estas realidades aparentemente distantes refletem os diferentes momentos do processo de repensar a escola que cada instituição está vivendo” (C, 2002).

Ao analisar este espaço de estudo, como investigadora e como participante, é possível identificar possíveis contribuições para a prática educativa desenvolvida na instituição em que os integrantes deste se inserem. Uma dessas possíveis contribuições, por exemplo, é de que não há como estabelecer uma relação dicotômica em que de um lado se colocam *escolas inclusivas* e de outro *escolas não inclusivas*. Outro aspecto é que movimentos como este grupo de estudo, podem mobilizar os educadores a repensar a sua prática coletivamente e romper com sua ação isolada.

Além disso, podem também mobilizar a articulação entre os diversos movimentos de discussão e transformação da atuação pedagógica. Como profissional da escola citada, integrante do grupo de estudos e participante do *Curso de Capacitação à Inclusão* da Rede Sinodal, observo que tem ocorrido a articulação entre esses três movimentos.

Esses movimentos constituem-se em indicadores de que está ocorrendo a ampliação de iniciativas isoladas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais nas escolas privadas da rede regular de ensino. Permito-me lembrar que esta ampliação integra o conjunto de questionamentos prioritários do presente estudo.

Para o grupo de estudos do CEAT e para os professores que têm se envolvido no desenvolvimento de uma prática educativa que vá ao encontro da perspectiva da inclusão escolar, por exemplo, o *Curso de Capacitação à Inclusão* tem se constituído num importante foro de debates e estudos sobre as iniciativas que têm sido tomadas, pois a dinâmica desse curso permite que os demais participantes ouçam os relatos, questionem e problematizem as concepções e práticas expostas e apresentem novas possibilidades.

Por outro lado, por intermédio da participação no *Curso de Capacitação à Inclusão*, as iniciativas apresentadas pelos representantes do CEAT têm recebido o reconhecimento externo da sua proposta de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. Os relatos apresentados pelos professores do CEAT que estão no curso têm mobilizado o pedido de indicação de materiais teóricos, relatos de experiências em escolas, detalhamento das iniciativas e mudanças internas. Além disso, merece destaque o convite dirigido à psicóloga da escola e a mim ( coordenadora pedagógica do CEAT) para assessorar um grupo de estudos em uma das escolas da rede que tem como objetivo o desenvolvimento de uma proposta de inclusão escolar.

Ao concluir a análise dessas iniciativas neste cenário – a rede Sinodal de Educação - que engloba 53 escolas, identifica-se um movimento, em expansão, de ampliação dos limites da tarefa educativa e do conjunto de sujeitos atendidos nos classes ‘comuns’ da rede regular de ensino. Vislumbram-se, nesses movimentos, prenúncios de uma re-significação do papel da escola, do redimensionamento da educação especial com uma preocupação com a democratização do ensino, a qualificação da aprendizagem e a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas comuns.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

**E, no fim ,rematar bem, para ficar bem firme  
e não se desmanchar de uma hora para outra...**

**...Fios distintos que se entrecruzam formando um tecido único,  
que corresponde a um conjunto de idéias que tenho...  
Ao reunir esse material disperso constatei  
que algumas vezes há observações que se repetem.**

**Outras parecem dialogar entre si, se respondendo e completando,  
o que revela como minha cabeça funciona dialeticamente.**

**Tentei eliminar as repetições,  
mas às vezes elas se encadeavam a outros aspectos do raciocínio  
que eu estava desenvolvendo na ocasião  
e que levavam a caminhos diferentes  
não daria certo cortar”**

**Ana Maria Machado**

Nesse momento em que introduzo esse capítulo final, que se associa à necessidade de *concluir*, encontro-me lendo *Texturas sobre leituras e escritos* de Ana Maria Machado<sup>1</sup>(2001). Dialogando com seus textos, encontrei pontos de conexão entre as idéias de relacionar a escrita e o tecer, o fiar e o bordar, que a autora apresenta em seu livro, e o momento em que me dedico a tecer minhas ponderações sobre o tema investigado. Por isso, tomei a liberdade de usar o prefácio de seu texto como epígrafe para esta etapa em que rematarei os diferentes fios, pontos e matizes que entrelacei ao longo do estudo.

---

<sup>1</sup> Ana Maria Machado, renomada escritora da literatura infanto-juvenil brasileira, reúne nesse livro, ensaios, palestras e artigos que escreveu para abordar a questão do *texto*, enfocando temáticas como livros, leitura, educação, sociedade e literatura. A autora retoma ao longo do seu livro, a relação entre quem escreve um texto e as tecelãs que produzem um tecido.

O capítulo das considerações conclusivas, que impõe ao investigador o desafio de expor as possíveis interpretações construídas ao longo do seu estudo, apresenta-se, no presente texto, como a articulação entre as leituras, as escutas e os escritos realizados ao longo desse curso de Mestrado, no qual me dediquei a tecer os *fiões* ou a conhecer os *pontos* que, *costurados* a outros, compõem o atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais na rede privada do Rio Grande do Sul.

Os caminhos da presente investigação foram as sistemáticas leituras das legislações e das teorias educacionais; a escuta dirigida a educadores e demais profissionais da área educacional; o constante exercício de escrita e análise das observações, dos dados e fatos que constituíram a temática de estudo. Este, portanto, é o momento de “tecer” novos escritos que descrevam os passos percorridos e apresentem as considerações provenientes desse percurso.

Primeiramente, considero pertinente retornar às questões que orientaram esta investigação, as quais emergiram das inquietações profissionais que suscitavam em minha prática como educadora. Tais questões foram: Como têm se constituído os fundamentos legais que estabelecem as políticas para a educação especial no Brasil? Consideradas as disposições legais brasileiras e as recomendações internacionais, qual tem sido o papel da rede privada de ensino em relação à educação especial?

Em relação à questão de como têm se constituído os fundamentos legais que estabelecem as políticas para a educação especial no Brasil, pôde-se observar o aumento das legislações relativas à educação especial. Da total inexistência de medidas legais e ações voltadas ao atendimento de sujeitos que apresentam deficiência ou necessidades especiais, que durou aproximadamente os quatro primeiros séculos de história ‘oficial’ do Brasil, teve-se entre 1854 e 1956 um período de ações governamentais oficiais e particulares isoladas (Mazzotta, 2001). A partir dos anos 60, as reformas educacionais passaram a incorporar, em seus textos, medidas mais objetivas sobre o direito à educação dos indivíduos portadores de deficiência.

A ampliação quantitativa dos dispositivos legais, isoladamente, não garante a qualificação do atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, analisei os contextos de elaboração/instituição dos principais textos legais dirigidos à área da educação, a fim de investigar suas implicações e contribuições para o cenário da educação especial atual. Documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB/96, o PNE/2001 e os Pareceres e Resoluções subseqüentes têm apresentado especificidades em relação à educação especial e enfatizado a escola regular como o espaço preferencial para a oferta de educação aos alunos com necessidades educativas especiais.

Evidenciam-se, nos textos oficiais, os princípios dos movimentos integracionistas que se expandiram a partir da década de 60, os efeitos das recomendações da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Declaração de Jomtiem (Declaração Mundial de Educação para Todos), além de outros documentos internacionais que têm fomentado políticas de inclusão escolar. Embora os dispositivos legais não determinem, necessariamente, mudanças no sistema educacional brasileiro, é inegável que estes têm mobilizado os diferentes setores voltados para a educação, seja para discutir suas prerrogativas e questioná-las, seja para buscar alternativas de implantação de seus dispositivos.

Cabe lembrar o que já foi mencionado neste estudo, especialmente no Capítulo 4 e no Capítulo 7, que entre os envolvidos (política, profissional ou economicamente) com a área educacional, há aqueles que temem a possibilidade de virem a ter que se comprometer ‘compulsoriamente’ com as políticas em educação especial. Para esses profissionais, as instituições educacionais devem ter o “direito de optar” pela oferta de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. Há, por outro lado, aqueles educadores que representam segmentos sociais que lutam pela universalização de direitos sociais como a educação de pessoas com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino e reivindicam medidas governamentais mais rígidas em relação a todos os sistemas de ensino do país.

Embora se possa indicar que nas diretrizes educacionais apresentadas pelas legislações, transparece o interesse do Estado em delegar a outras instâncias a responsabilidade pela educação brasileira, pela qualificação dessa área e pelo

comprometimento com a educação especial, também transparecem nos textos legais os interesses e necessidades da sociedade brasileira que, através de seus representantes, têm influenciado a constituição dos referenciais legais para a educação brasileira. Esta configuração insere-se no contexto nacional atual de fortalecimento da democratização política e iniciação do processo de democratização social do país, no qual todos, e cada um, têm seu espaço de direitos e responsabilidades (Aquino, 2001).

Na constatação dessa conjuntura, emergiram as seguintes indagações: o Estado, por meio das legislações, têm, indiscriminadamente, imposto às instituições e aos professores a inclusão escolar sem a ‘devida preparação’? Com isto, tem-se promovido uma discrepância entre a formulação de regulamentações e a implantação dessas medidas?<sup>2</sup>

Sobre a primeira indagação, cabe concluir que a preferência pela educação inclusiva realmente está realçada nos dispositivos legais, porém, não é proposta como a única opção de ação da educação especial, tampouco ocorre isoladamente. A implantação das prerrogativas formuladas e assumidas pelo Brasil para a educação ocorre num contexto de exclusão social mais ampla. Está em consonância com esse momento atual em que se evidenciam movimentos de (re)construção da sociedade democrática (Aquino, 2001; Kassar, 1999), por meio dos quais “*dissemina-se rapidamente pelo país, a discussão sobre o direito das pessoas portadoras de deficiência à vida integrada*” (BRASIL/MEC, 2002).

Esse processo também tem marcado a área educacional, cabendo aos representantes desta área repensar os seus propósitos e fazeres através de movimentos que tendem à concretização do atendimento educacional de qualidade a todos os alunos. Dessa forma, aumentam os desafios para assegurar os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais, o que exige da escola e dos profissionais da educação um ‘desassossego’ (Aquino, 2000) em relação à maioria das políticas educacionais vigentes, nas quais se evidenciam processos de exclusão tanto de alunos com necessidades educativas especiais quanto da diversidade de alunos que, inseridos no espaço regular escolar, são excluídos do percurso de aprendizagem (Ferreira, 1998; Bueno, 1999).

---

<sup>2</sup> Estas indagações tratam-se de hipóteses construídas ao iniciar o estudo ou durante o percurso pelos espaços em torno da questão principal.



Essa reflexão auxilia na compreensão sobre a outra indagação referente à possível discrepância entre as *formulações normativas* e as reais possibilidades de *implantação* das políticas em Educação Especial<sup>3</sup>. Embora este paralelo específico não seja o foco principal desse estudo, foi possível perceber que a implantação das medidas promulgadas nos dispositivos legais depende das posições políticas governamentais, traduzidas em ajustes e adaptações das estruturas físicas, financeiras e pedagógicas na área educacional. Porém, depende também de mudanças internas nos ambientes educativos, cabendo a estes o reconhecimento da diversidade, a garantia do acolhimento de todos, a identificação das necessidades educacionais especiais de cada aluno e o estabelecimento da “obrigatoriedade do sistema educacional em responder, pedagogicamente, a essas necessidades educacionais especiais” (BRASIL/MEC, 2002;7).

Nas estatísticas atuais e na literatura sobre a educação especial, observa-se a escassez de dados precisos sobre o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. Apesar de imprecisos, esses dados destacam o notório distanciamento entre os índices mundiais de incidência de tipologias de deficiência e o número de pessoas que estão recebendo atendimento educacional. No Brasil temos, somado a essa imprecisão e escassez, um claro predomínio desse atendimento realizado em instituições especializadas (escolas especiais) com ênfase para aquelas de gestão privada. Tais fenômenos ilustram a recente história da educação especial e devem ser considerados para que se compreenda a discrepância existente entre a lei e o atendimento propriamente dito.

Em linhas gerais, podemos afirmar que os fundamentos legais da educação brasileira têm se constituído como promotores da inserção da educação especial entre as questões da educação geral, ampliando os foros de discussão e articulação sobre as políticas de atendimento aos alunos com necessidades educativas para todos os espaços, níveis e gestões (públicas e privadas) do sistema educacional.

Ao retornar à segunda questão, através da qual buscou-se compreender o papel da rede privada de ensino em relação à educação especial, foi necessário, inicialmente, compreender a configuração atual deste complexo ‘segmento’ que denominamos ‘rede

---

<sup>3</sup> Essa discrepância foi amplamente analisada por Santos (1996).

privada'. Na área educacional, incluem-se instituições privadas com diversas denominações, como é descrito no Artigo 20º da LDB/1996:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

As categorias referidas na legislação, ao indicarem as diferentes denominações das instituições privadas, anunciam variações quanto às finalidades, à clientela e aos serviços prestados pelas escolas. Desta forma, a ação educacional da rede privada não pode ser generalizada e reduzida por uma única caracterização. Como foi possível descrever no Capítulo 4, onde foi focado o *status* da rede privada no contexto educacional brasileiro, essa gama de possibilidades de atuação educacional tem repercutido em debates entre representantes dessas diversas categorias em relação às decisões governamentais para a área da educação.

No âmbito do presente estudo, foi possível constatar a escassez de dados que indiquem os reais percentuais de atendimento da rede privada, tanto ao nível nacional quanto ao nível estadual<sup>4</sup>. Além disso os dados oficiais atuais nem sempre conseguem efetivamente traduzir a realidade, como foi constatado na análise de modalidades de atendimento no Rio Grande do Sul, no Capítulo 8. Esse contexto reflete um desconhecimento sobre a situação brasileira em relação ao atendimento, sobre os sujeitos atendidos e as suas necessidades. Apesar da evidência de uma ampliação das informações, por meio do senso, senso escolar, criação de bancos de informações, oficiais e não governamentais, o universo de dados permanece limitado e insuficiente.

---

<sup>4</sup> Esta realidade também é percebida em outros países. Segundo Odeh (2000, p.28), “nos países do hemisfério sul não se conhece nem o número de crianças com deficiência em idade escolar, nem os números precisos daqueles que recebem algum tipo de atendimento educacional, seja em forma de educação especial ou dentro da escola regular”.

Evidenciou-se, neste estudo, um importante elo que associa a existência das instituições privadas especializadas em educação especial e o financiamento público. Tais instituições têm sua presença no cenário educacional brasileiro relacionada ao histórico apoio técnico-financeiro recebido do Estado, conforme descrito no relatório apresentado pelo Ministério da Educação (BRASIL/MEC, 2002, p. 03):

A política nacional com relação às pessoas portadoras de deficiência, nos primórdios de nossa história, passou a consistir em deixar para o setor privado e assistencial a atenção a esse segmento populacional, que nenhum interesse significava para o mercado de trabalho. Essa política se fortaleceu gradativamente, nas décadas seguintes [à Proclamação da República], apoiando-se no discurso científico, o qual preconiza a necessidade de separar alunos normais dos anormais, caso se pretendesse algum sucesso pedagógico [acréscimo da autora].

Atualmente, em relação ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais no contexto brasileiro, os dados apontam uma discreta participação das escolas da rede regular de ensino de gestão privada, as quais em 1999 representavam 11,7% do atendimento em classes comuns (com salas de recursos: 3,8% ; sem salas de recursos: 7,9%). Para compreender possíveis causas dessa discrepância, cabe destacar as ponderações de Ball (1995: 209), em artigo sobre os ‘mercados educacionais’,

a qualidade e a reputação (da escola) estão relacionadas em boa parte à própria clientela e não apenas ao serviço fornecido. O que está sendo produzido, como consequência, é um sistema estratificado, composto de escolas que podem se permitir rejeitar certos clientes e outras escolas que devem recrutar todos os que possam conseguir. (...) O fato é de que os resultados educacionais de uma escola são função não apenas de sua qualidade, mas também da capacidade inicial de seus alunos ao serem admitidos. Assim, nessa argumentação as escolas produzem um ‘acréscimo de valor’, isto é, elas trabalham em cima de um ‘valor educacional’ inicial que, evidentemente, varia de acordo com a classe social, entre outros fatores. Com isso, escolas com clientelas social, cultural e economicamente favorecidas, não podem creditar seu possível melhor desempenho tão-somente à sua suposta melhor qualidade, uma vez que possivelmente, a ‘qualidade’ inicial de seus alunos tem um importante papel nesse melhor desempenho final [grifos da autora].

Esta argumentação está em consonância com o que foi analisado sobre algumas posturas observadas durante a pesquisa. Por parte de alguns representantes de escolas regulares privadas, as escolas devem ser livres para atender ‘a clientela’ que optar e, assim,

garantir o seu ‘favorável desempenho institucional’, traduzido pelos índices de aprovação de seus alunos nos concursos de vestibular, por exemplo. Entretanto, esses posicionamentos não podem ser generalizados como a posição da rede privada de ensino regular do Rio Grande do Sul, tendo em vista a constatada existência de iniciativas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais nas classes comuns. Essas iniciativas, abrangem implantação de políticas de inclusão vinculadas aos seus projetos pedagógicos, atendimentos isolados originários da solicitação de matrículas, bem como iniciativas de estudo a respeito da inclusão escolar.

As prerrogativas legais, as ações em educação especial, as formulações e implantações de algumas políticas de inclusão escolar, *pontos* tecidos entre si, tornaram-se os aspectos constitutivos da análise sobre o atendimento educacional a alunos com necessidades educativas especiais no Rio Grande do Sul.

Assim, encaminho-me para tecer o *ponto final* deste *tecido* – o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais na rede privada de ensino do Rio Grande do Sul – com a compreensão de que vive-se um momento de transição da predominância de concepções e ações segregadoras para ações educacionais que reconheçam e respondam às necessidades educacionais dos alunos. Tendo ciência da transitoriedade desse momento, compreendo o objeto deste estudo como um *tecido* em permanente processo de constituição de suas matizes e *texturas*, o que leva-me a vislumbrar a possibilidade de dar continuidade a análise deste processo e a finalizar estas considerações conclusivas como um *ponto* que, costurado a tantos outros já tecidos por interessados pela temática em estudo, pretende contribuir com as reflexões a respeito do atendimento a alunos com necessidades educativas especiais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTEMANN, Friedhold. **A roda**. São Leopoldo: Sinodal, 1991.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e a sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2ª edição. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. Pensando a deficiência como diferença. In: CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3. , 1999, Curitiba. **Anais**, Curitiba: 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

AQUINO, Júlio Groppa. Ética na Escola: a diferença que faz diferença. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas e práticas**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 135-153.

\_\_\_\_\_. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre ética e seus avessos. São Paulo: Summus Editorial, 2000.

\_\_\_\_\_. Ética e gestão democrática na sala de aula. In: CONGRESSO DA ESCOLA PARTICULAR GAÚCHA, 6, 2001, Porto Alegre: PUC/RS. **Escola educando para competências**: ou a escola muda ou alunos vão fazer uma revolução. Porto Alegre: SINEPE/RS, Educação em Revista. Ano V – nº 28 – setembro/outubro 2001. p. 46 - 55

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura brasileira: introdução ao estudo da Cultura no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

AZEVEDO, José Clóvis. **Escola Cidadã**: políticas e práticas. Reunião Anual da ANPED, 23,2000, Caxambu.

BALL, Stephen J. Mercados Educacionais, escolha e classe social: o Mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.196 – 225.

BAPTISTA, Claudio Roberto; SKLIAR, Carlos. Inclusão ou Exclusão. **Jornal NH na Escola**, Novo Hamburgo: 29 abr. 2000.p. 2-5.

BAPTISTA,C; ANDRADE, S. ; HAMERMÜLLER, D.; Muller, L. Diferenças na escola: identidades e individualização. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 3, 2000, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: 2000.

BEYER, Hugo. **A Educação Especial: paradigmas, textos e contextos.** Texto não publicado. 1998.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Ed, 1994.

BLANCO, Rosa. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. *In:* COLL, C.; PALÁCIUS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4024/1961.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Brasileira. Disponível em < [http:// www.mec.gov](http://www.mec.gov)>. Acesso em: 25 abr. 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Brasileira. Disponível em < [http:// www.mec.gov](http://www.mec.gov)>. Acesso em: 25 abr. 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172/2001. Plano Nacional de Educação.** Disponível em <<http://www.mec.gov>>.. Acesso em: 25 abr. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Grandes números da educação básica – 2000 – Rio Grande do Sul.** Brasília: INEP/MEC, 2001. Disponível em <[http://www.mec.gov.br/seesp/plan 1.](http://www.mec.gov.br/seesp/plan1)>. Acesso em: 14 abr. 2002.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Publicações.** Disponível em <<http://www.mj.gov>>. Acesso em: 25 abr. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 17/2001. *In:* \_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial.** Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov>>.. Acesso em: 25 abr. 2002. 80 p.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 17/2001.** Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 11 set. 2001. Disponível em <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. acesso em 24 jul 2002.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 04/2002.** Relatório: Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. Brasília: MEC; CNE; Comissão de Educação Básica. Aprovado em 29 jan. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação especial: Caderno de Recursos**. Brasília: SEESP, 1998 (Série Atualidades Pedagógicas).

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov>>.. Acesso em: 25 abr. 2002. 80 p.

\_\_\_\_\_. **Um esforço ativo pelo respeito à dignidade das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC: SEESP, 2002.

BRIZOLLA, Francéli. **Educação Especial no Rio Grande do Sul: Análise de um recorte no campo das políticas públicas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

BUENO, José Geraldo. Educação Inclusiva: Princípios e Desafios. **Mediação**. n.1, São Paulo: 1999.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Encyclopaedia)

CARVALHO, Rosita E. **A nova LDB e a Educação Especial**. 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

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

CASTRO, Maria Antonieta B. de. **Inclusão Escolar: das intenções à prática**. Um estudo da implantação da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Natal/RS. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1997.

CASTRO, Maria Céres P. S. **Escola Plural: a função de uma utopia**. [S.l.: s.n., 2000]. Trabalho apresentado na 23. Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu. Disponível em <<http://www.regra.com.br>>. Acesso em: 16 dez. 2000.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. Tradução por Cláudia Schilling. Buenos Aires: 1987.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas: 1995.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Declaração de Jomtien**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1989.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca**. Disponível em <<http://www.mj.cord.gov>>. Acesso em: 14 mar. 2000

CURY, Carlos. O Público e o Privado na Educação Brasileira Contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p.33-44, maio 1992.

\_\_\_\_\_. A Educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes brasileiras: 1823 –1988**. 2ª ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 69-80.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA. TOMAZ T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes: 1994. p. 94-110.

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes brasileiras: 1823 –1988**. 2ª ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FÁVERO, Osmar; HORTA, José S. B.; FRIGOTTO, G. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 83, p 5-14, nov. 1992.

FERREIRA, Júlio Romero, A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 19, n. 46, p. 8-15, set. 1998.

\_\_\_\_\_. **Políticas Educacionais e Educação especial**. [S.l.: s.n., 2000]. Trabalho apresentado na 23. Reunião Anual da ANPED,2000, Caxambu. Disponível em <<http://www.regra.com.br>>. Acesso em: 16 dez. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O contexto sociopolítico brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. **Contexto & Educação**. Ijuí: Universidade de Ijuí, ano 6, nº 24, p. 43-57 out/dez 1991.

FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA E PESSOAS PORTADORAS DE ALTAS HABILIDADES NO RIO GRANDE DO SUL. **Catálogo de Recursos de atendimento e/ou representação de pessoas portadoras de deficiência e de pessoas portadoras de altas habilidades**. Porto Alegre, 1993.



\_\_\_\_\_. **Catálogo de Recursos de atendimento e/ou representação de pessoas portadoras de deficiência e de pessoas portadoras de altas habilidades.** 2ª ed. Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. **Catálogo de Recursos de atendimento e/ou representação de pessoas portadoras de deficiência e de pessoas portadoras de altas habilidades.** Disponível em: < <http://www.faders.gov.br/catalogo> > Acesso em 23 abril 2002.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 7ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA. TOMAZ T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes: 1994.

GENTILI, Pablo. O discurso da 'qualidade' como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA. TOMAZ T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes: 1994, p. 111-178.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempo de desencanto.** Petrópolis: Vozes, 2001.

HERNANDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERA NO BRASIL. Departamento de Diaconia. **Curso de Capacitação à inclusão escolar, familiar e social nas escolas evangélicas da Rede Sinodal.** São Leopoldo: IECLB, 2001

IZQUIERDO, Iván . **Tempo e tolerância.** Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS. Sulina 1998.

KASSAR, Mônica. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 19, n.º 46, p. 16-28, 1998.

\_\_\_\_\_. **Deficiência Múltipla e Educação Especial: discurso e silêncio na história de sujeitos.** Campinas: Autores Associados, 1999.

KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e Projeto de Escola Pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Educação no Brasil: História e Historiografia.** Campinas: Autores Associados, 2001. p. 118-144.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4ª ed. São Paulo: Loyola: 1986.

LUCE, Maria Beatriz. **A Educação no Rio Grande do Sul**. 1ª ed. Brasília: UNICEF, MEC/Fundescola, Banco Mundial/UNDIME, 2000.

MACHADO, Nilson. J. **Cidadania e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Ensaio Transversais. 1997.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MASELLI, M.; DI PASQUALE, G. A integração escolar dos alunos portadores de deficiência na Itália. In: **IDENTIDADE Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender ...sim, mas como?** 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINTO, César Augusto. Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 6, n. 1, 2000, p. 1-26.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva? **INTEGRAÇÃO**, Brasília, ano 8, n. 20, p. 38, 1998.

MÜLLER, Jorge Lutz. Inclusão Compulsória ou Preferencial? In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO ESPECIAL. 1. Porto Alegre. **Aprendendo a conviver com as diferenças: resolução CNE/CEB nº 02/2001**. Porto Alegre: SINEPE/RS, 2001. 6 p.

ODEH, Muna Muhammad. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 6, n. 1, 2000, p. 27-42.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes brasileiras: 1823 – 1988**. 2ª ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 255-292.

PISTÓIA, Lenis H. C. **(Des) vantagem e aprendizagem: o complexo temático em uma proposta curricular interdisciplinar**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Proposta de Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO. **o Departamento de educação e as escolas da IECLB**. Disponível em: <<http://www.redesinodal.com.br>>. Acesso em 25 jul 2002.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A revolução brasileira e o ensino**. São Paulo: PUC-SP (distribuição interna), 1974, mimeo.

RHODEN, João Claudio. **A escola particular e a Democratização do Ensino**. Curitiba: Rosário, 1985.

RHODEN, Paulo. Educação Especial II: princípios constitucionais e preceitos. In: **Seminário Educação Especial**. 2001, Porto Alegre. **Aprendendo a conviver com as diferenças – Resolução CNE/CEB nº 02/2001**.

RHODEN, Paulo. Educação Especial. In: **Seminário Educação Especial**. 2001, Porto Alegre. **Aprendendo a conviver com as diferenças – Resolução CNE/CEB nº 02/2001**.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 16ª ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEED/CEEESP nº 441/2002. **Parâmetros para o oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino**. Porto Alegre: CEED, 09 abr. 2002. Disponível em <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. acesso em 24 jul 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEED/CEEESP nº 267/002. fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. acesso em 24 jul 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Política Pública Estadual para pessoas com necessidades especiais**. Porto Alegre: SEC; Departamento Pedagógico; Divisão de Educação Especial, 2001. Versão preliminar, disponível em <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. acesso em 20 jul 2002.

RISTOW, Arno. **Educação: história ilustrada de um ideal**. Florianópolis: IOESC, 1999.

ROCHA, Marlos Bessa M. Tradição e Modernidade na Educação: o Processo Constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2ª ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SANTOS, Mônica. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Rio de Janeiro, v. 2, n.º 3, 1995, p. 21-29.

\_\_\_\_\_. Políticas e práticas de integração em Vitória – ES. **Cadernos de Pesquisa**. Santa Maria, RS, nº 8, p.21-48, 1996.

SANTOS JÚNIOR, Francisco D. **A Educação Especial na rede municipal de ensino de Porto Alegre: políticas de integração e a Escola Cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Proposta de Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 15ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SEMINÁRIO EDUCAÇÃO ESPECIAL. 1. Porto Alegre. **Aprendendo a conviver com as diferenças: resolução CNE/CEB nº 02/2001**. Porto Alegre: SINEPE/RS, 2001.

SILVA, Shirley. **Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços em educação especial**. [S.l.: s.n., 2000]. Trabalho apresentado na 24. Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu. Disponível em <<http://www.regra.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2001.

SINDICATO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS DO ENSINO PRIVADO NO RIO GRANDE DO SUL – SINEPE/RS. Ref: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO ESPECIAL. 1.

Porto Alegre. **Aprendendo a conviver com as diferenças: resolução CNE/CEB nº 02/2001**. Porto Alegre: SINEPE/RS, 2001.

STRECK, Gisela. I. W. **Ensino religioso com adolescentes em escolas confessionais luteranas da IECLB**. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: 2000. Texto não publicado.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Porto Alegre: SINEPE/RS, 19\_\_- Bimestral.

VYGOTSKI, L.S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1983.