

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

EDSON MENDES DA SILVA JÚNIOR

**ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS:
TRAJETÓRIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

**Porto Alegre
2013**

EDSON MENDES DA SILVA JÚNIOR

**ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS:
TRAJETÓRIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Porto Alegre
2013

CIP - Catalogação na Publicação

Mendes da Silva Júnior, Edson

Alunos de Escolas Especiais: Trajetórias na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre / Edson Mendes da Silva Júnior. -- 2013.
150 f.

Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Trajetórias escolares. 4. Escola especial. 5. Políticas de educação especial. I. Baptista, Claudio Roberto, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

EDSON MENDES DA SILVA JÚNIOR

**ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS:
TRAJETÓRIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2013.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Prof.^a Dra. Katia Regina Moreno Caiado – UFSCar

Prof.^a Dra. Liliana Maria Passerino – UFRGS

Prof.^a Dra. Mauren Lúcia Tezzari – SMED/Porto Alegre

AGRADECIMENTOS

Respeitando a crença de cada sujeito:

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter sido meu refúgio, minha fortaleza, minha segurança, minha força. Por eu senti sua presença em cada momento de minha vida...

Agradeço aos meus pais por terem sonhado o melhor para mim...

Agradeço a minha família por ser o lugar de carinho, afeto e amor...

Agradeço ao professor Claudio Roberto Baptista pela confiança, suporte, dedicação, ensinamentos...

Aos meus amigos, que estiveram todo tempo ao meu lado e que me deram força nessa caminhada!

Aos integrantes do NEPIE pelas “trocas” qualificadas...

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho:

A todas as pessoas que fizeram com que o mesmo fosse possível:

Professor Claudio Roberto Baptista;

Professora Claudia Freitas;

Professoras das escolas especiais do município de Porto Alegre;

Mayara Costa;

Érica Copetti;

Priscila Pedó.

Aos meus amigos, companheiros para toda vida:

Ana Paula Garcia;

Bruna Clavé

Carla Marcarini;

Clarissa Haas;

Elza Lopes Franco;

Estela Tosta;

Felipe Carlosso;

Leandro Vágner;

Lili Jesus;

Luciane Ortiz;

Matthias Moderegger;

Mayara Costa;

Priscila Guterrez;

Thalita Victória;

Thomas Lester Geri;

Vanessa Marocco;

Vaughn Bonner;

Victor Adriel.

Wernher Sebastian Rupp.

Aos integrantes do NEPIE.

"... se for para dizer o que já se sabe, ou da maneira como todo mundo diz, para que gastar papel e palavras? O susto é bom quando desautomatiza, quando nos faz enxergar uma perspectiva surpreendente da vida, das pessoas. Uma das funções da arte é desestabilizar - portanto, provocar espanto."

(Tércia Montenegro, 2013).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as trajetórias escolares de alunos de escolas especiais, buscando a compreensão acerca do atual papel desempenhado por essas instituições na escolarização de alunos com deficiência e de como têm ocorrido às relações entre o ensino comum e aquele exclusivamente especializado. A investigação foi desenvolvida com base na trajetória escolar de alunos de quatro escolas especiais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em consonância com os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, tendo com campo de teorização os estudos relativos à educação especial, à inclusão escolar e ao pensamento sistêmico. Investiu-se no levantamento de dados quantitativos e qualitativos para a compreensão dos processos investigados. No tocante ao levantamento dos dados quantitativos, foram selecionadas e analisadas 427 pastas escolares, referentes ao número total de alunos matriculados, em 2012, nas escolas especiais dessa rede. Essa análise documental teve como objetivo a elaboração de categorias analíticas que identificassem o fluxo que caracterizava a vida escolar do aluno e a possível identificação no tocante aos deslocamentos institucionais entre o ensino comum e as escolas especiais. No que concerne aos aspectos qualitativos da investigação científica, com o objetivo de compreender melhor os dados quantitativos coletados na pesquisa, assim como entender alguns aspectos atinentes à organização do ensino nas escolas especiais, foram realizadas 10 entrevistas com professoras que compunham a equipe diretiva de cada instituição escolar. Como resultado da pesquisa, observou-se que os alunos investigados, em sua maioria, possuem uma trajetória escolar que se concentra no ensino especializado desde a matrícula inicial; a escola de ensino comum tem assumido uma responsabilidade nos encaminhamentos de seus alunos para as escolas especiais, mesmo aqueles que haviam frequentado salas de recursos (SIR); os elevados índices de manutenção do aluno, apresentados pelas escolas especiais, são resultantes de uma lógica compartilhada entre ensino comum e ensino especial, com base na pressuposição de que as limitações de alguns alunos justificariam esse processo decisório.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão escolar. Trajetórias escolares. Escola especial.

ABSTRACT

This present research had an objective of analyzing the daily routine of students in specialized school, with an aim of understanding the actual role of these institutions in the schooling of students with deficiency and how the relationships are between the regular school and that which is directly specialized. The research was developed base on the schooling of students of four specialized schools of the Municipal education network of Porto Alegre in tune with the assumptions of a qualitative research, having fundamental theories of studies related to special education, educational inclusion and systematic thinking. Its main interest was the collection of quantitative and qualitative data in order to understand the researched processes. In relation to the collection of the quantitative data, 423 escolar folders were selected and analyzed corresponding to the number of students matriculated in 2012 in the specialized schools of this network. This documental analysis had an objective elaborating the analytical categories that identify the flow the use to characterize the schooling life of the student and the possible identification regarding the institutional displacements between the common and the specialized schools. With regards to the qualitative aspects of the research, with an aim to better comprehend the qualitative data collected in the research, as well as understanding some governance aspects to organization of teaching in specialized schools, 10 interviews were done with professors that compose the board of directors in each school. As a result of the search, it was found that the students surveyed, majority had a school life the is concentrated on specialized teaching from the very first matriculation; the regular school has been assuming a responsibility in sending their students to the specialized schools, even those that have been attending resource room; the elevated indices of student maintenance, presented by the specialized schools, are results of a logic shared between the common and specialized schools, with a basis of assumption that the limitations of some students justify this decision- making process.

Key- words: Special education, School inclusion, School trajectory, Special school

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O PERCURSO DO PESQUISADOR	14
3 PESQUISA EXPLORATÓRIA	19
3.1 DEFININDO OS TERMOS	19
3.2 A PESQUISA EXPLORATÓRIA E SEUS RESULTADOS	20
3.2.1 Demonstrando alguns padrões e tendências.....	21
3.3 ESCLARECENDO ALGUNS PONTOS	25
3.4 PANORAMA GERAL DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	25
3.5 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	29
4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: MOVIMENTOS, AVANÇOS E RETROCESSOS.....	31
4.1 O PERCURSO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: 1961- 2011	32
4.2 ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DO ESTUDO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	43
5 ESCOLAS ESPECIAIS E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: ALGUNS APONTAMENTOS.....	45
5.1 CLASSES E ESCOLAS ESPECIAIS: CONTRADIÇÕES E RECONFIGURAÇÕES NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE.....	45
5.2 A POLÍTICA DE CICLOS DE FORMAÇÃO E A ESCOLA ESPECIAL: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO; PROGRAMAS E SERVIÇOS	56
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	64
6.1 SITUANDO A PERSPECTIVA DO PESQUISADOR.....	64
6.2 METODOLOGIA DESENVOLVIDA NA PESQUISA	65
6.2.1 A escolha do campo de pesquisa.....	65
6.2.2 A aproximação com o campo da pesquisa e as questões éticas.....	66
6.2.3 A coleta de dados e as etapas da pesquisa.....	67

7 ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS: TRAJETÓRIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTO ALEGRE	70
7.1 A E.M.E.E.F ELYSEU PAGLIOLI.....	72
7.1.2 Trajetória escolar dos alunos da E.M.E.E.F Elyseu Paglioli: analisando os dados da pesquisa de campo.....	75
7.2 A E.M.E.E.F PROFESSORA LYGIA MORRONE AVERBUCK.....	87
7.2.1 Trajetória escolar dos alunos da E.M.E.E.F Professora Lygia Morrone Averbuck: analisando os dados da pesquisa de campo.....	91
7.3 A E.M.E.E.F PROFESSOR FRANCISCO LUCENA BORGES	101
7.3.1 Trajetória escolar dos alunos da E.M.E.E.F Professor Luiz Francisco Lucena Borges: analisando os dados da pesquisa de campo.....	104
7.4 A E.M.E.E.F TRISTÃO SUCUPIRA VIANNA	112
7.4.1 Trajetória escolar dos alunos da E.M.E.E.F Tristão Sucupira Vianna: analisando os dados da pesquisa de campo.....	116
8 UM OLHAR SISTÊMICO SOBRE A TRAJETÓRIA DE ALUNOS DAS ESCOLAS ESPECIAS MUNICIPAIS DE PORTO ALEGRE: CONCLUINDO O PERCURSO .	126
8.1 O “TODO” DA PESQUISA	127
REFERÊNCIAS.....	135
REFERENCIAS CONSULTADOS	142
APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	144
APÊNDICE B — MANUAL DE ANÁLISE DE DADOS.....	145

1 INTRODUÇÃO

É nas espacialidades e nas temporalidades da vida cotidiana que “os sujeitos constroem o sentido do seu agir e no qual experimentam as oportunidades e os limites da ação”.

(MELUCCI, 2005, p. 29)

Iniciar um trabalho de pesquisa exige do pesquisador não somente a reflexão acerca daquilo que se quer pesquisar, mas também a reflexão de como seu percurso acadêmico e sua história de vida o levaram à escolha do objeto a ser pesquisado. Em linhas gerais, é entender que nossas escolhas estão relacionadas, necessariamente, ao que se aproxima do nosso campo de formação, às nossas inclinações teóricas, ao “lugar de onde falo”, às relações que estabelecemos com as pessoas no dia a dia, à nossa biografia.

Essa afirmação ganha força quando nos reportamos à ideia de ação estratégica cunhada por Bourdieu (2007). Segundo as proposições teóricas desse autor, o agente é ativo porque é estratégico, mas não deixa de ser internamente determinado por um passado incorporado, por sua trajetória de vida, além de ser exteriormente estrangido pelas estruturas. Ou seja, por mais que criemos estratégias de ação e façamos escolhas que julgamos isentas de qualquer influência, essas serão realizadas sob a égide de uma complexa relação entre “o que estou sendo agora” e “o que me constitui como indivíduo”, entre o hoje e o ontem, entre o passado e o presente, entre o “eu” e o “outro”.

A ação estratégica concede aos indivíduos certa liberdade, não os condenando ao determinismo rígido e total das estruturas. E é essa liberdade que nos impele a fazer escolhas de acordo com o que vivemos e está sendo vivido. Num sentido mais correlato, no que tange à academia, criamos estratégias de análises ou de estudos conforme o tipo de inserção que temos num determinado campo, a intimidade com o tema, a “curiosidade científica” oriunda de experiências diversas. Sendo assim, partindo da “curiosidade científica” que me move, inicio o texto falando sobre o caminho que trilhei, a partir da graduação, até chegar ao meu tema de pesquisa – Alunos de Escolas Especiais: Trajetórias na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

Apresento a *pesquisa exploratória* alusiva a trabalhos acadêmicos (produzidos no período compreendido entre os anos de 2001 e 2011) que tangenciam a temática da Dissertação. Discorro acerca do percurso da educação especial brasileira, dando ênfase à maneira como esta modalidade se configurou, em âmbito nacional, e os sentidos que têm sido atribuídos à organização do ensino voltada aos alunos com deficiência¹ nos dispositivos normativos relativos a esse período. Além disso, arrazoado a respeito da história das escolas especiais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), bem como da sua “coadjuvância” em torno das transformações empreendidas na educação especial do município, destacando as contradições, assumidas pela rede, quanto à atuação, organização e permanência dessas escolas como instituição de ensino. Retomar-se-á, também, a discussão acerca do fechamento das classes especiais, em contraposição à polêmica em torno da criação na RME de espaços ditos de segregação.

Em seguida, exponho brevemente ao leitor a metodologia utilizada na consecução da pesquisa. Apresento, de maneira sucinta, as quatro escolas especiais, considerando-se, para tanto, a história da instituição, o quadro funcional da mesma, a definição do alunado, os aspectos alusivos à aprendizagem, a consecução de projetos e/ou programas (quando for necessário), entre outros fatores. Igualmente, objetivando a compreensão das trajetórias escolares dos alunos dessas instituições, analiso os aspectos atinentes aos dados da pesquisa empírica. Por fim, no capítulo referente à análise conjunta dos dados das quatro escolas especiais, assumo o pensamento betesoniano como balizador da discussão em torno das questões intrínsecas a essas escolas e, conseqüentemente, as trajetórias de seus alunos. Nesse sentido, avoco o desafio da construção de um perscruto que compreenda não somente as partes, mas também o todo interligado a essas partes. Ademais, utilizar Gregory Bateson (1989; 2001) como aporte de uma pesquisa vinculada às ciências humanas e a educação é permitir-se enxergar os processos e os fenômenos como parte de um sistema mais amplo e complexo de inter-relações e não como uma cadeia fragmentada de acontecimentos.

¹ Como estratégia de escrita, elejo, no texto do projeto, o termo aluno com deficiência para designar alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tais grupos de sujeitos constituem a tríade que caracteriza o alunado da educação especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

2 O PERCURSO DO PESQUISADOR

O regresso ao começo não é um círculo vicioso se a viagem [...] significa experiência. [...] Talvez tenhamos podido aprender a aprender aprendendo. Então, o círculo terá podido transformar-se numa espiral onde o regresso ao começo é, precisamente, aquilo que afasta do começo.

(MORIN, 1977, p. 101)

Tendo sido aprovado no concurso vestibular do ano de 2007 para o curso de Ciências Sociais, no momento da matrícula optei pela licenciatura em detrimento do bacharelado, por acreditar ser a docência a carreira mais adequada às minhas inclinações. De alguma forma, essa certeza acerca da docência me parecia um tanto estranha – não sabia ao certo o porquê de senti-la, mas sabia que já fazia parte da minha vida.

Ao longo da graduação, a vontade de me tornar professor só aumentava. A cada disciplina cursada na Faculdade de Educação (FACED/UFRGS), enriquecidas pelos conhecimentos adquiridos no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), percebia a necessidade de estar numa sala de aula como professor. Uma necessidade bem particular – íntima, eu diria –, que se traduzia no desejo de interlocução com o outro, no sentido de conhecê-lo e ouvi-lo para que, assim, pudéssemos instituir uma relação de reciprocidade no que concerne à construção do conhecimento.

Contudo, quando a expressão “sala de aula” começava a fazer sentido em minha mente, isto é, quando percebia que ela estava a se aproximar de mim como uma realidade a ser enfrentada, surgiu o medo de não saber lidar com o universo de subjetividades que normalmente a caracteriza. Com o tempo, notei que esse sentimento era algo que, geralmente, permeava o imaginário de quem tinha por objetivo trabalhar com a diversidade e a pluralidade que é uma escola, os alunos de licenciatura. De igual forma, questionamentos sobre “o estar” em sala de aula surgiam de maneira a evidenciar que o conhecimento adquirido na universidade só tinha e fazia sentido quando conseguia visualizá-lo na prática, pois era nela que as relações entre mim e os alunos se concretizavam, eram significadas e ressignificadas.

Antes de adentrar à sala de aula como professor, o plano da disciplina (Sociologia) se apresentava como um monstro mitológico a ser dominado. Eram

vários tentáculos que apontavam para inúmeras direções e possibilidades de organização do conhecimento. Tinha em minhas mãos uma temática que deveria estar intimamente relacionada com a realidade na qual os alunos estavam inseridos. Tal temática não poderia se resumir na simples transmissão de conteúdos, o que me movia a voltar a Paulo Freire (1996), quando diz que é parte da tarefa docente ensinar conteúdos, mas não em detrimento do ensinar a pensar ou pensar certo.

Pensar certo, para Freire (1996), é a ferramenta da qual o professor se vale para estimular o senso crítico dos alunos. Essa ferramenta é construída a partir da autocrítica que o educador faz de sua prática e por meio da percepção e análise da realidade que o circunda.

De acordo com Paulo Freire (1996), ensinar exige pesquisa, mas não uma pesquisa respaldada por uma curiosidade ingênua; ao contrário, uma pesquisa fundada no rigor metodológico: cerne da curiosidade epistemológica. Além disso, para Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos que, mediante suas experiências de vida, poderão agregar elementos pertinentes ao trabalho docente em sala de aula.

Nessa perspectiva, compreendendo a escola como um espaço sociocultural, Juarez Dayrell (1996) afirma que a relação dos alunos com o estudo encontra sentido na praticidade da situação, que não está de acordo com o acúmulo de conhecimento. Conforme evidencia o autor, compreender culturalmente a escola é levar em conta seu dinamismo, suas relações sociais, sua diversidade. Em outros termos, é inserir o indivíduo (aluno, professor etc.) num papel de tramas que fazem da instituição um local de amplas trocas e negociações sociais.

Foi acreditando nesses enunciados que construí minha história na Licenciatura em Ciências Sociais, confiando que a docência poderia e deveria andar junto com a pesquisa, bem como o professor não poderia se privar de compreender o espaço escolar como um espaço sociocultural, que comporta uma multiplicidade de modos de agir, pensar, “experienciar” o mundo e a si mesmo.

Foi no estágio docente, especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tive o primeiro contato com alunos com deficiência. Em uma dada aula, uma professora chegou a me dizer o seguinte: “Essa aí [aluna] não vai aprender mesmo... É só passar!”. O peso que essa fala carregava evidenciou muitas coisas, mas a mais significativa foi o desrespeito com a diferença – que se traduzia no descaso e abandono da aluna pela professora, o que era reforçado pela crença de

que essa aluna não estava apta à escolarização. A partir desse episódio, comecei a me questionar sobre a política de formação de professores para esse grupo de sujeitos e sobre as políticas que respaldavam a escolarização dos alunos com deficiência.

O papel da instituição escolar também ganhou destaque nas minhas indagações. Como a equipe escolar se prepara e se organiza para receber, “atender”, e manter esse aluno frequentando a escola foram algumas das questões que permeavam meus pensamentos, quando observava a dinâmica da sala dos professores. Entretanto, ao término do estágio docente e, por conseguinte, da graduação em licenciatura em Ciências Sociais, ingressei no bacharelado do mesmo curso (ênfase em Sociologia), mudando o foco de investigação, como sugerido por minha orientadora. Passei, portanto, a investigar a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), em meio aberto. Em resumo, interessava-me compreender como “o tipo de relação” estabelecida entre o orientador da PSC e o jovem infrator refletia na reincidência deste ao ato infracional.

Ainda que o foco fosse outro, a educação especial continuava a fazer parte do meu ambiente de trabalho. Explico: por lidar direta e diariamente com os *usuários* do Programa Bolsa Família² em meu estágio na Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), vislumbrei que os casos de bloqueio, suspensão e cancelamento do benefício ocorriam, em sua grande maioria, por descumprimento de condicionalidades vinculadas à escolarização. Dentre essas, pude perceber que havia uma expressiva recorrência na *não matrícula* de crianças em idade escolar, por apresentarem dificuldades de várias espécies como, por exemplo, comportamental, socioeconômica, de vínculo familiar etc. Esse fato denotava, hipoteticamente, que as escolas da microrregião nove³ não possuíam mecanismos capazes de garantir a matrícula e a permanência dessas crianças na escola. Arrisco-me a dizer que não havia um movimento de interlocução entre a instituição escolar, a comunidade e os equipamentos⁴ de assistência social da região.

Quando a *não matrícula* era em decorrência de alguma deficiência apresentada pelas crianças, entendia, na época, que a falta de informação da família

² Programa social do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

³ Região que corresponde aos bairros Agronomia e Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre.

⁴ Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Conselho Tutelar.

acerca das possibilidades de seus filhos ingressarem no ensino regular, era resultado dessa falta de “comunicação”, já que trabalhávamos na rede de proteção social básica e tínhamos como prerrogativa fortalecer a função protetiva das famílias.

Outro aspecto que também me parecia relevante era a baixa frequência das crianças às aulas, o que, em alguns casos, se explicava pelo fato de essas crianças apresentarem dificuldades de aprendizado e não serem suficientemente apoiadas pela equipe escolar e pela família. Cabe ressaltar que essas informações são resultantes de experiência empírica no contexto no qual trabalhara. Não havia concretamente uma pesquisa que me dissesse “é assim que acontece”. O que consegui vislumbrar foi fruto de um trabalho realizado na prática ou na ponta, como se denomina no ramo da Assistência Social⁵.

Ao concluir a graduação, ingressei no Mestrado em Educação (PPGEDU/UFRGS), passando a integrar o Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), que é constituído por pesquisadores vinculados à Linha de Pesquisa *Educação Especial e Processos Inclusivos*. Essa nova experiência me possibilitou entrar em contato com diferentes proposições de estudo, dada a heterogeneidade do grupo, levando-me a conhecer o que cada membro pretendia investigar ou já havia investigado na área de educação.

Ao me permitir “um olhar mais atento” às leituras realizadas durante o percurso que trilhei na construção do meu intento de pesquisa, percebi que no contexto da discussão acerca da educação especial e, conseqüentemente, da inclusão escolar, as escolas especiais não eram mencionadas ou ganhavam pouco destaque nos textos. Igualmente, ao estudar os ciclos de formação como uma alternativa de organização curricular, chamaram-me a atenção dois aspectos: o tempo que os alunos permaneciam na escola especial; e como os ciclos eram organizados nesses espaços, no município de Porto Alegre. A partir disso, algumas indagações começaram a surgir. Perguntas que num primeiro momento me pareceram ingênuas, mas que, na verdade, evidenciaram a necessidade de conhecer “o desconhecido”: aquilo de que não se tem resposta, que motiva a entender e a pesquisar.

⁵ A expressão “trabalho realizado na ponta” é comumente utilizada no ramo da Assistência Social para especificar o atendimento dispensado diretamente ao público.

Dessa forma, o estudo sobre *a trajetória escolar de alunos de escolas especiais da Rede Municipal de Ensino Porto Alegre* se traduziu, para mim, num problema de pesquisa. Nesse sentido, Jacques Marre (1991, p. 11) diz que:

Escolher um tema [de pesquisa] é caracterizar um determinado processo como relevante para uma investigação, ou seja, discernir – não apenas no fato de observá-lo ou de ver a sua importância salientada pela sociedade – um assunto digno de estudo; mas muito mais: perceber, talvez ainda de maneira confusa, que o objeto em estudo ou o processo tem relação com determinados valores. [...] Escolher um tema é, portanto, um momento de ruptura, que Durkheim (1984) considera como uma libertação.

Sendo assim, tomar a trajetória de alunos das escolas especiais como tema de pesquisa é direcionar o meu olhar de Cientista Social à educação especial, na tentativa de discorrer a respeito de algo que é silenciado ou encoberto pelo discurso da inclusão. Como diria Pais (2006, p. 25): “[...] da mesma forma que o dizer não apenas desvenda como oculta, o silêncio também revela no que aparentemente encobre”.

Dito isso, considerando o caminho iniciado por mim na área da educação especial, o tema em voga emerge no sentido de compreender questões que não restringem a análise das escolas especiais a espaços de segregação ou, no dizer de Beyer (2005), “casas de abrigo” para alunos sem casa (sem escola). Pelo contrário, objetivando-se entender como a trajetória escolar de alunos das quatro escolas especiais são construídas numa rede de ensino⁶ (RME/POA) que se constituiu, a partir de 1989, como vanguarda no tocante à inclusão escolar (VARGAS, 1993), busca-se desenvolver uma análise que evidencie a complexidade da interlocução entre a educação comum e a especial como partes constituintes de uma mesma rede de ensino. Em suma, debruçar-me sobre *a trajetória escolar daqueles sujeitos* é investigar os elementos que dão os devidos contornos a essa trajetória.

⁶ A rede de ensino do município de Porto Alegre (RS) possui quatro escolas especiais: E.M.E. Dr. Elyseu Paglioli; E.M.E. Lygia Morrone Averback; E.M.E. Professor Francisco Lucena Borges e E.M.E. Tristão Sucupira Vianna.

3 PESQUISA EXPLORATÓRIA:

O pesquisador, ao desenvolver para o leitor o assunto, deixa de ser por um momento investigador, para se tornar o filósofo de seu trabalho. Abandona as técnicas da pesquisa com que já se habituara, para usar os recursos da lógica da demonstração.

(SALOMON, 1991, p. 71)

3.1 DEFININDO OS TERMOS

A pesquisa denominada “estado da arte” pode ser definida, sucintamente, como o mapeamento de produções acadêmicas que possibilita a compreensão dos aspectos e dimensões que ganham destaque nas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações de artigos em periódicos, anais de congresso, entre outros (FERREIRA, 2002). Dito de outra forma, o “estado da arte”, utilizado em diferentes campos do saber científico, é um mecanismo facilitador do trabalho do pesquisador, já que, por meio da definição de alguns parâmetros de “busca”⁷, torna mais profícuo o acesso às produções acadêmicas de um dado período.

Entretanto, para efeitos metodológicos e em detrimento da terminologia “estado da arte”, adota-se a nomenclatura *pesquisa exploratória*, visando apresentar um trabalho mais sintético no que tange à explanação acerca dos temas apresentados, abordagens teórico-metodológicas empregadas (quando for o caso), tendências gerais de investigação, contribuições dos estudos, lacunas e síntese das conclusões dos trabalhos científicos que farão parte do escopo desta pesquisa⁸.

Buscando-se destacar padrões e tendências mais genéricas (MAINARDES, 2009), a *pesquisa exploratória*, aqui explicitada, organiza-se de maneira a deixar claro para o leitor o percurso transcorrido desde a definição do procedimento de “busca” até a análise das categorias de classificação dos trabalhos. Cabe ressaltar que a *pesquisa não* se constitui em análise exaustiva. Igualmente, sinaliza-se que a análise sucinta dos trabalhos é condição prévia para a compreensão do que é considerado relevante como tema de estudo, considerando o universo de

⁷ Marco temporal do levantamento das produções, tipo de produção e as palavras-chave são alguns exemplos de parâmetros de busca.

⁸ Elementos que caracterizam revisões de natureza exploratória e preliminar, listados por Jefferson Mainardes (2009), em pesquisa desenvolvida em torno da organização da escolaridade em ciclos no Brasil.

possibilidades temáticas que se associam à escola especial e à instituição especializada.

Anteriormente ao início da pesquisa, foram definidos alguns parâmetros de “busca”, entendidos como necessários ao levantamento de trabalhos científicos concernentes ao tema do presente projeto. Nesse sentido, foram eleitas como palavras-chave as expressões “escolas especiais”, “instituições especializadas”, “escolas especializadas” e “educação especial”⁹.

Definiu-se o período compreendido entre os anos de 2001 e 2011 como intervalo de “busca” e se restringiu a pesquisa de caráter exploratório ao banco de teses dos seguintes sítios de pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); “GT 15 – Educação Especial” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Scientific Electronic Library Online (SciELO); Revista Eletrônica de Educação (UFSCar); Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP); Revista Em Aberto; e Sistema de Información Científica REDALYC.

Concomitantemente ao levantamento, foi criado um banco de dados contendo os resumos e os trabalhos completos organizados, num primeiro momento, conforme o sítio de pesquisa e, posteriormente, de acordo com os temas abordados.

3.2 A PESQUISA EXPLORATÓRIA E SEUS RESULTADOS

A pesquisa resultou em 20 dissertações, sete teses e 35 artigos oriundos de diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, educação, odontologia etc. Dos 62 trabalhos encontrados, foram selecionados aqueles que versavam, especificamente, acerca de pesquisas realizadas em escolas especiais e/ou em instituições especializadas. No entanto, tendo em vista o grande número de produções que não se aproximavam do tema do projeto, optou-se pela formulação de um “filtro de pesquisa” que abrangesse trabalhos nos quais o percurso (trajetória) e/ou a escolarização (ensino-

⁹ A três primeiras expressões foram escritas tanto no singular como no plural; isso possibilitou maior abrangência e eficácia dos termos de “busca”.

aprendizagem) de alunos de escolas especiais e instituições especializadas fossem contemplados. Assim, obteve-se um total de 20 produções – compreendidas entre relatos de pesquisa, artigos, dissertações e tese (Tabela 2). Desse total, em decorrência da aproximação de temas, organizou-se os textos em três grandes eixos: processos de ensino-aprendizagem; trajetória escolar e inclusão escolar (Tabela 1).

Tabela 1 — Eixos de organização dos trabalhos (2001- 2011)

	Eixos	Nº de trabalhos
1	Processos de ensino-aprendizagem	13
2	Trajatória escolar	4
3	Inclusão escolar	3
Total		20

Fonte: Dados da pesquisa.

Entretanto, por existirem produções que não se enquadraram especificamente nos eixos supracitados, mas que, por tangenciarem ao tema, assumiram importância, decidiu-se utilizá-las como contraponto no sentido de evidenciar “posturas” dissonantes no tocante à educação auferida a alunos com deficiência. Cabe ressaltar que a classificação das produções acadêmicas por eixos temáticos foi feita tendo em vista, apenas, a organização da leitura analítica dos textos. Dito isso, deixa-se claro que os eixos não se configuram em categorias de alocação dos trabalhos pesquisados.

3.2.1 Demonstrando alguns padrões e tendências

Considerando a Tabela 2, observa-se que, no marco temporal dos últimos dez anos, houve certa regularidade na publicação de trabalhos referentes ao percurso

(trajetória) e/ou à escolarização (ensino-aprendizagem) de alunos de escolas especiais e instituições especializadas.

Tabela 2 — Tipos de trabalhos produzidos entre os anos de 2001 e 2011 e área de abrangência

Área do Conhecimento	Ano da produção	Artigo	Relato de Pesquisa	Dissertação	Tese
Educação Especial, Currículo e Psicologia Social	2001			3	
Educação Especial	2002			1	
Educação e Educação Especial	2003		1	1	
Pedagogia, Ciência da Linguagem e Psicologia	2004	2		2	
Educação Especial	2005			1	
Educação e Educação Especial	2006			2	
Educação Especial	2007			1	
Educação e Psicologia do Desenvolvimento Humano	2008	1		2	
Psicologia	2009	1			
Educação	2010				1
Psicologia	2011		1		
Nº de produções		4	2	13	1
Total				20	

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que o maior número de trabalhos, num total de 13, são dissertações de mestrado e que as áreas de maior concentração dessas produções são, em ordem decrescente: Educação Especial, com seis trabalhos; Educação e Psicologia, ambas com cinco produções.

A pesquisa também indicou que, dos 20 trabalhos encontrados, 14 foram produzidos na região sudeste, cinco na região sul e um na região nordeste (Tabela 3). Desse quadro, depreende-se que houve uma centralização de produção pelo Estado de São Paulo e pelo estado do Paraná, sendo resultantes 12 e quatro textos, respectivamente.

Tabela 3 — Produções acadêmicas por região do país (2001-2011)

Região	UF	Nº de trabalhos	Total
Sudeste	São Paulo	12	14
	Minas Gerais	1	
	Espírito Santo	1	
Sul	Paraná	4	5
	Rio Grande do Sul	1	
Nordeste	Pernambuco	1	1
		Total	20

Fonte: Dados da pesquisa.

Evidenciou-se que boa parte dos trabalhos é oriunda de universidades estaduais e federais (Tabela 4) – dez no total – e que alguns desses trabalhos fazem parte de estudos desenvolvidos nas áreas de desenvolvimento humano, estudos de currículo e linguagem (o que pode ser verificado na Tabela 1).

Tabela 4 — Instituição de origem dos trabalhos (2000-2011)

Instituição de origem	Nº de trabalhos
Universidades Federais	5
Universidades Estaduais	5
Universidades Privadas	9
Rede Municipal de Ensino	1
Total	20

Fonte: Dados da pesquisa.

A investigação demonstrou ainda que:

- a) A maioria das pesquisas se constituiu em estudos pontuais sobre específicas instituições especializadas;
- b) A tipologia de deficiência que mais permeou os trabalhos foi a deficiência mental;
- c) Alunos e professores foram os principais sujeitos das pesquisas;
- d) Todos os trabalhos envolveram pesquisa de campo e diversas metodologias de coletas de dados como, por exemplo, entrevista semiestruturada, análise documental etc.;
- e) Alguns trabalhos se debruçaram sobre a análise de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas e nas instituições especializadas;
- f) No que tange à “denominação” do local no qual foram realizadas as pesquisas, apenas três trabalhos caracterizaram as instituições investigadas como sendo escolas especiais;
- g) De maneira geral, a problemática *ensino-aprendizagem* permeou todos os trabalhos, mesmo que os pesquisadores se propusessem a investigar outros temas (Quadro 1).

Quadro 1 — Temas abordados nos trabalhos
<ul style="list-style-type: none"> • Processos de ensino-aprendizagem nas escolas especiais e instituições especializadas
<ul style="list-style-type: none"> • Trajetória escolar
<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão escolar
<ul style="list-style-type: none"> • Produções e práticas de discursos e sua relação com o ensino-aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da escola especial e da instituição especializada como o <i>lugar</i> da educação do aluno com deficiência
<ul style="list-style-type: none"> • Processo de avaliação e encaminhamento do aluno da escola comum para escola especial (vice-versa)

Fonte: Dados da pesquisa.

3.3 ESCLARECENDO ALGUNS PONTOS

Como pontuado anteriormente, este levantamento se traduz em análise parcial dos trabalhos acadêmicos, alusivos aos anos de 2001 a 2011, identificados a partir da definição de alguns parâmetros de “busca”. Pretende-se mostrar, sucintamente, o panorama geral das produções com temas análogos ao problema de estudo (proposta na apresentação do projeto de dissertação).

Acrescenta-se, também, que a análise dos trabalhos levantados não seguiu a organização por eixos. Optou-se pela análise mais articulada entre as produções, de maneira a evitar um trabalho fragmentado no qual os pontos de conexão entre os textos não fossem contemplados.

3.4 PANORAMA GERAL DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A ênfase na inclusão escolar esteve presente em três trabalhos. Dois deles foram desenvolvidos por meio de pesquisa de campo, realizada em instituição especializada e escola especial (NERES 2010; AZEVEDO, 2006), respectivamente, e o terceiro foi voltado à defesa da construção do conhecimento por meio da interação entre os pares (ROSS, 2004).

Em linhas gerais, as pesquisas evidenciaram que a inclusão de crianças com deficiência só se efetivava no ensino regular, pois esse possibilitava melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento para o sujeito educando (AZEVEDO, 2006); que a aprendizagem é mais significativa quando há a promoção de tarefas nas quais os alunos auxiliam uns aos outros (ROSS, 2004); que a instituição especializada, em virtude do emergente movimento de inclusão escolar, **“deflagrou um processo de reorganização de suas práticas, implantando serviços direcionados especificamente à inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum”**, bem como procurou atuar como agente promotor da educação para todos (NERES, 2004, p. 129, grifo meu).

Diferentemente de Neres (2004), Bosqueiro Pepe (2005), considerando o fracasso escolar como um dos eixos de compreensão do problema de pesquisa, descreve o processo de avaliação e encaminhamento dos alunos da rede regular de ensino para as instituições especializadas e destas (provavelmente) para a rede

pública. No trabalho, problematizam-se também os critérios de seleção (limitados à alfabetização ou a não alfabetização) que as instituições especializadas utilizam para avaliar a permanência (*retenção*) do aluno com deficiência na instituição. Disso, denota-se que não há um movimento no sentido de promover a inclusão dos alunos no ensino comum, já que os critérios de avaliação dessas instituições se sobrepõem à elaboração de estratégias pedagógicas, capazes de fomentar a transição do aluno da escola especial à escola regular.

Numa mesma perspectiva de investigação, porém, propondo-se a estudar a negociação social presente nos encaminhamentos de crianças na faixa etária pré-escolar e escolar a uma escola especial da rede pública do Estado do Espírito Santo, a pesquisa desenvolvida por Amaral (2001) mostra que essas crianças, mesmo matriculadas em escolas especiais, encontram-se sem escolarização, já que o encaminhamento cumpre o papel de uma biografia não autorizada (AMARAL, 2001), relacionando indistintamente a criança à patologia. Em outras palavras, a pesquisa evidencia que o encaminhamento se traduz num diagnóstico que, ao categorizar o aluno com deficiência, não considera a sua individualidade, imputa-lhe certa identidade e esvazia suas possibilidades de aprendizagem.

Corroborando à análise de Amaral (2001) e em contraposição à investigação desenvolvida por Neres (2004), quatro pesquisas explicitam que as práticas da instituição especializada, ao refletirem descrédito no potencial de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência, traduzem-se num movimento contrário à inclusão escolar (MELETTI, 2008; MACEDO, 2006; ROCHA, 2003; HICKEL, 2001). Não obstante, demonstram que a Instituição especializada, quando concebida como escola, se configura em *locus* social da deficiência mental (MELETTI, 2008), posto que sua conservação como espaço institucional reafirma que seus serviços educacionais apenas se organizam, parcialmente, de modo similar a uma escola comum (ROCHA, 2003).

Neste sentido, fugindo de conclusões definitivas, Hickel (2001) salienta que as escolas especiais ainda apresentam práticas de ensino similares a práticas asilares como, por exemplo, a prática denominada “atividades da vida diária” (AVD), que propicia ao aluno com deficiência o aprendizado funcional e mecânico de tarefas orientadas à emergência de hábitos, os quais restringem a ação desse aluno ao ambiente no qual está inserido.

Embora haja o entendimento de que a escola especial e a instituição especializada não são espaços de escolarização de alunos com deficiência, três trabalhos (XAVIER, 2007; MOURA, 2004; GONDIM, 2004) defendem veementemente essas instituições. O primeiro confere à instituição o *lócus* de educação mais importante da pessoa com deficiência mental (XAVIER, 2007). Por conseguinte, pesquisa realizada no estado de São Paulo afirma que as escolas especiais filantrópicas são mais bem equipadas e oferecem recursos humanos mais capacitados do que a maioria das escolas públicas (MOURA, 2004), o que, segundo pesquisa desenvolvida numa escola especial do estado de Pernambuco, torna as instituições capazes de possibilitar e promover uma alfabetização mediada e significativa (GONDIM, 2004).

Contrariando a afirmação de Gondim (2004) – entendendo-se que cada instituição se configura de acordo com o quadro profissional, perspectiva teórica, metodológica, organização dos serviços, relação com os pais e com a comunidade, inserção política etc. –, pesquisa divulgada em 2011 mostrou que o que possibilita a aprendizagem não são os equipamentos e os profissionais especializados, mas sim, a maneira com os professores enxergam e concebem seus alunos (ROSSATO; LEONARDO, 2011).

Em resumo, elaborada com o objetivo de compreender e refletir sobre a educação escolar oferecida a alunos com deficiência, bem como conhecer a concepção de 21 professores de APAEs do Estado do Paraná sobre deficiência mental, levando-se em conta suas expectativas em relação à aprendizagem de seus alunos, a pesquisa de Rossato e Leonardo (2011) revelou que na maioria dos casos, as respostas dos professores se mostraram contraditórias. Isto significa dizer que, quando questionados a respeito de seu entendimento acerca da deficiência mental, os professores a caracterizam como “algo estático, irreversível, instalado, sem possibilidade de desenvolvimento” (LEONARDO, 2011, p.12). De maneira inversa, a dificuldade foi revestida pela “leveza do movimento, da vitalidade, da superação, da especificidade e da possibilidade”, por possui um caráter momentâneo e dinâmico, da aprendizagem (ROSSATO; LEONARDO, 2011). Segundo conclusão da pesquisa, essa contradição deixou claro que o “não aprender” é um processo naturalizado que, ao colocar o educando como o único responsável pela sua educação, nega todas as relações existentes no processo de aprendizagem.

Voltando sua atenção para a trajetória escolar e social de jovens com síndrome de Down e deficiência mental, Saad (2003), ao se propor averiguar o desenvolvimento do potencial cognitivo desses alunos, colocou em evidência que a deficiência não incapacita o sujeito em sua totalidade. Essa compreensão vem de encontro à concepção de deficiência apreendida por Rossato e Leonardo (2011) dos discursos de professores da instituição citada. Assim, conforme afirma Saad (2003), a **“inclusão não se efetiva por imposição, mas por ações que possibilitem sua viabilidade e pela disposição das pessoas em aceitar a diversidade como condição inerente à sociedade”** (2003, p. 75, grifo meu).

Santos (2002), à semelhança de Saad (2003), porém baseando-se na díade sucesso-fracasso escolar, investiga as trajetórias escolares de alunos surdos que ingressaram no ensino médio e no superior, sem conferir destaque ao longo período que esses jovens passaram na instituição especializada até iniciarem a sua alfabetização (SANTOS, 2002). O estudo, nomeado por Santos (2002) de preliminar e exploratório, não chega a nenhuma conclusão, mas sinaliza que as trajetórias podem ser entendidas por meio da análise dos aspectos relativos ao grau de dificuldade cognitiva e à condição social dos sujeitos da pesquisa. O autor infere ainda que a relação entre a escola e a família, assim como a relação entre a família e o aluno, são indicadores da qualidade da educação oferecida aos educandos surdos.

A *pesquisa exploratória* revelou que aspectos atinentes ao ensino-aprendizagem de alunos com deficiência perpassaram todos os trabalhos, seja direta ou indiretamente, ganhando maior destaque, especificamente, em cinco produções (ROSSIT; GOYOS, 2009; WANDERLEY, 2008; NERY & BATISTA, 2004; LIMA, 2002; NARDI, 2001) que se dedicaram à investigação de metodologias diversificadas de ensino e a processos de alfabetização.

No tocante às metodologias, dois trabalhos apresentam modelos experimentais de ensino-aprendizagem que, por meio de estímulos como uso de imagens visuais e auxílio de software, possibilitam, segundo os pesquisadores, a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva e mental (ROSSIT; GOYOS, 2009; NERY; BATISTA, 2004).

Em caráter avaliativo, a pesquisa desenvolvida por Nardi (2001) analisa as mudanças que um projeto de Informática na Educação imprimiu na abordagem educacional de uma escola de educação especial. Conforme generaliza a pesquisa,

o recurso da informática imprime mudanças na educação especial ao agregar o computador como ferramenta metodológica de ensino.

De maneira geral, as três produções defendem a emergência de uma pedagogia diferenciada que privilegie a formação do cidadão e a construção de competências (NARDI, 2001), o desenvolvimento de metodologias diversificadas de ensino e de procedimentos flexíveis que atendam a diversidade dos alunos (ROSSIT; GOYOS, 2009), bem como recursos facilitadores da aprendizagem do surdo (NERY; BATISTA, 2004).

Com relação ao processo de alfabetização, as pesquisas evidenciam que a avaliação do “progresso” do aluno com deficiência centra-se na alfabetização (WANDERLEY, 2008), apontando para a necessidade de os professores da educação especial direcionarem um encaminhamento metodológico diferenciado no qual a criança com deficiência mental passe a ser o sujeito em busca de seu próprio conhecimento (LIMA, 2002).

3.5 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A PESQUISA EXPLORATÓRIA

A partir da análise dos trabalhos, entendeu-se que aspectos inerentes a questões de ensino-aprendizagem ganharam destaque em produções acadêmicas que não tinham como objetivo principal a investigação dessa problemática (ver Quadro 1). Esse fato pode indicar uma tendência à investigação calcada no *progresso educacional* do aluno. Quer dizer, buscando respostas para diferentes proposições acerca da educação especial, os pesquisadores, em certos casos, engendraram estudos que partiram da análise do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos com deficiência, para responderem questões referentes, por exemplo, às metodologias de ensino, às estratégias pedagógicas voltadas à aprendizagem, à retenção desse aluno da escola especial e/ou nas instituições especializadas, entre outras. No sentido contrário, há pesquisas que trilharam um caminho de análise completamente diferente, partindo de determinados questionamentos para, enfim, chegarem a aspectos que evidenciassem questões referentes ao ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.

Em suma, no cômputo geral da *pesquisa*, vislumbrou-se trabalhos nos quais é pungente a promoção da escola especial, bem como da instituição especializada,

como locais apropriados ao ensino de alunos com deficiência; trabalhos que mostram que nesses espaços (escola especial e instituição especializada) não há escolarização; que evidenciam que o discurso de alguns professores da área é contrastante com as práticas pedagógicas que eles desenvolvem em sala de aula; que apostam em métodos de ensino capazes de fomentar, segundo alguns autores, a aprendizagem por meio de estímulos; que “tensionam” o processo de encaminhamentos de alunos da escola especial ou instituição especializada para o ensino comum, e vice-versa etc.

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: MOVIMENTOS, AVANÇOS E RETROCESSOS¹⁰

Trata-se apenas de um começo. Os desafios são imensos, pois devemos qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica [...].

(BAPTISTA, 2011, p. 69)

Neste capítulo, apresenta-se o percurso da educação especial brasileira no período compreendido entre 1961 a 2011, dando ênfase à maneira como esta modalidade vem se configurando, em âmbito nacional, e os sentidos que têm sido atribuídos à organização do ensino voltada aos alunos com deficiência nos dispositivos normativos relativos a esse período. A análise tem ainda o intuito de mostrar que antes de assumir os atuais contornos, a educação especial no Brasil trilhou um longo caminho, iniciado a partir de mudanças referentes à concepção de deficiência e, conseqüentemente, pela emergência de políticas orientadas à garantia da escolarização dessas pessoas em unidades de ensino comum.

Para a elaboração do presente texto, foi realizado um levantamento bibliográfico que consistiu na análise de referenciais normativos e de documentos oficiais como leis, decretos, e resoluções cujo foco é a educação especial. Paralelamente, realizou-se buscas em sites de diferentes instâncias governamentais como, por exemplo, o Ministério da Educação (MEC), bem como em sítios de organismos internacionais que abordam aspectos relacionados à política de educação especial.

Nos últimos 50 anos, é possível identificar na política educacional brasileira uma considerável sucessão de dispositivos normativos que têm, principalmente nas duas últimas décadas, em certa medida, possibilitado a implementação de políticas públicas no sentido de ampliar o acesso à educação, garantir a permanência e as condições de aprendizagem aos alunos com deficiência – aspectos que têm concorrido para conferir à educação especial uma posição de destaque no cenário da política nacional, visto que, historicamente, essa modalidade ocupou um papel

¹⁰ Esse capítulo, inserido depois de devida reformulação, constituiu-se em artigo apresentado, em 2012, no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica (IX ANPED SUL).

secundário no que se refere aos investimentos e ações por parte do poder público.

A atual política educacional tem como diretriz a inclusão de todos os alunos nos sistemas públicos de ensino, levando-nos a questionar: o que tem sido propagado em termos de educação especial no sentido de associá-la a essa diretriz? Como a educação especial vem se configurando na política educacional brasileira? O que mostram os dispositivos legais? Tais questionamentos constituem-se em eixos de nossa análise no decorrer do presente texto.

4.1 O PERCURSO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: 1961-2011

Em 1961, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, primeira lei federal que indicava a necessidade de serviços de Educação Especial. De acordo com o artigo 88 da referida lei, “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Como se pode notar, nesse documento não há qualquer referência às especificidades da educação dispensada a alunos com deficiência; percebe-se apenas a alusão a um “possível lugar para o aluno” (KASSAR; REBELO, 2011, p. 4).

No ano de 1971, a Lei Educacional nº 5.692/71 – que alterou a LDBEN de 1961 – deixava claro, em seu artigo 9º, que o tratamento especial conferido a alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, bem como os que se encontravam em atraso em relação à idade regular de matrícula e os superdotados, deveria estar de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. Apesar de essa Lei ter promovido uma ampliação com relação ao alunado considerado da educação especial, contribuiu para o aumento das classes e escolas especiais. Ainda com relação a esse aspecto, percebe-se uma mudança na compreensão de como deveria ser o atendimento do aluno com deficiência na rede de ensino – enquanto a Lei 4.024/61 previa o direito à educação dentro do sistema geral de ensino, a Lei 5692/71 veio a reforçar o atendimento segregado aos alunos com deficiência fora do ambiente escolar.

Em 1973, como resultado do I Plano Setorial de Educação, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP¹¹, junto ao Ministério da Educação. Cinco anos mais tarde, foi publicada em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS), a Portaria Interministerial nº 186/78, cujo objetivo consistia em “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração, social” (BRASIL, 1978, cap. I, art. 1º, inciso I). Segundo essa Portaria:

[...] o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feita com base no diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º).

Ambos os artigos, primeiro e quinto, evidenciam que o atendimento especializado estava condicionado ao diagnóstico e este ao prognóstico que, ao fim e ao cabo, limitava a ação educativa (KASSAR; REBELO, 2011). Além disso, fica clara a aproximação entre as dimensões assistencial, terapêutica e educacional, sendo que esta última ainda não era considerada prioritária no delineamento das políticas para a Educação Especial no Brasil.

Em 1985, foi criado pelo governo federal um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas na questão das pessoas com deficiência. Nesse mesmo ano, em Assembleia Geral das Nações Unidas, foi lançado o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes. Tal programa recomendava que “quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal” (BRASIL, 1985). Essa perspectiva passaria a permear as políticas para a área em nível internacional na década seguinte e, em nível nacional, a partir da Constituição Federal de 1988.

Em 1986, conforme evidencia Kassar e Rebelo (2011), a Portaria nº 69/86, publicada pelo CENESP¹², entendia a educação especial como parte integrante da Educação no sentido de:

¹¹ Esse órgão era o responsável pela gerência da educação especial no Brasil.

¹² Com o Decreto nº 93.613 de 21 de novembro de 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE). Nesse mesmo ano, também foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, passando a integrar, em 1989, o Ministério da Ação Social. Em 1990, a Secretaria Nacional de Educação Básica assumiu a

[...] proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986, art. 1º).

Nota-se, em contraposição à Portaria Interministerial nº 186/78 (que utilizava o termo atendimento educacional especializado para designar os atendimentos médico-psicossocial e educacional no sentido de viabilizar a integração social dos considerados excepcionais), que a Portaria nº 69/86 passou a conceber esse atendimento como um mecanismo pelo qual se poderia promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência. Consecutivamente, no artigo 6º, prevê que o:

[...] atendimento educacional especializado consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado (BRASIL, 1986, art. 6º).

Dentre as modalidades de atendimento, o referido documento publicado pelo CENESP lista as seguintes: classe comum com apoio pedagógico especializado; classe comum com apoio de sala de recursos; classe comum com apoio de professor itinerante; classe especial, escola especial; centro de educação precoce; serviço de atendimento psicopedagógico e escola empresa (BRASIL, 1986, art. 6º).

Apesar das ações empreendidas a favor da Educação Especial, Nunes e Ferreira (1993) sinalizam que o CENESP, durante sua existência:

Manteve a linha de tentar articular uma ação política centralizadora, continuando o esforço para dar características normativas semelhantes aos diversos sistemas estaduais, ainda que priorizando o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas (MAZZOTTA, 1989 apud NUNES; FERREIRA, 1993, p. 43).

Para este autor as instituições privadas, no contexto brasileiro, têm tido suas ações historicamente potencializadas por políticas que, ao valorizarem a 'parceria', minimizam a responsabilidade do Estado na oferta de serviços educacionais.

responsabilidade de implementação das políticas de educação especial. Em 19 de novembro de 1992, após a queda do presidente Fernando Collor de Mello, os Ministérios foram reorganizados e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) voltou a existir. Nunes e Ferreira (1993) defendem que as mudanças frequentes em torno da criação e extinção de secretarias (e outros órgãos) são indicativos do *status* secundário da Educação Especial e da desarticulação dos órgãos públicos federais. Assim, afirmam que a extinção do CENESP e transferência da CORDE para o Ministério da Ação Social se configuraram em redução de poder político da área da educação especial.

A Constituição de 1988 prescreve em seus dispositivos que a educação é um direito fundamental. Para tanto, os sistemas de ensino devem organizar-se no sentido de garantir a igualdade, o acesso e a permanência de todos na escola. Em seu art. 3º, IV, elenca como objetivos fundamentais, a promoção do bem comum a todos, sem preconceitos de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

Ao estabelecer tais objetivos, o texto constitucional aponta as diretrizes de como deve se desenvolver a política de educação inclusiva no país, levando em consideração o direito à igualdade, com vistas ao desenvolvimento pleno e à garantia de que ao cidadão serão dadas todas as condições, no sentido de prepará-lo para o exercício da cidadania.

A década de 1990 sinalizou mudanças consideráveis na política educacional brasileira, resultando em novas perspectivas para a política de Educação Especial. Nesse período, além dos referenciais normativos publicados no Brasil, houve ainda a realização de conferências e declarações¹³ que, em âmbito internacional, marcaram a década e influenciaram a formulação de políticas públicas orientadas à educação inclusiva em nosso país (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, caracteriza a educação especial como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. (BRASIL, 1994, p. 17).

Nesse documento, não há referência direta ao atendimento educacional especializado como parte integrante da educação especial. Apenas se identifica o uso da expressão (atendimento educacional especializado) em consonância com o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, sem que essa expressão seja conceituada. Encontram-se preservadas, no texto do documento, algumas “modalidades em educação especial”, como o disposto na Portaria Interministerial nº

¹³ Conferência de Educação Mundial para Todos em Jontiem - Tailândia (1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, que aconteceu em Salamanca - Espanha (1994); e a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na Guatemala (1999).

69/86. Todavia, destaca-se que passam a fazer parte dessas modalidades os seguintes serviços: o atendimento domiciliar; a classe hospitalar; o centro integrado de educação especial; ensino com professor itinerante; oficina pedagógica; sala de estimulação essencial; e sala de recursos (KASSAR; REBELO, 2011).

Com ênfase diferente da Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), aprovada em 1996, por sua vez, mudou a configuração do ensino básico e garantiu nova forma de atendimento ao público da educação especial que, a partir da vigência dessa lei, passou a ser entendida como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, art. 58).

No artigo 4º da LDBEN (1996), fica determinado que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de”, entre outras coisas, “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, art. 4, inciso III).

No que tange ao atendimento especializado, a referida lei só faz menção a esse no inciso III do artigo 59, quando versa a respeito da formação adequada dos professores que trabalharão com alunos com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) prevê ainda, quando necessário, “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, além de especificar que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, art. 58, § 1º, § 2º). Ademais, vislumbra-se que o serviço de apoio especializado parece ter um caráter facultativo, já que a lei deixa claro que sua oferta se dará quando necessária. Verifica-se assim que, no texto da referida lei, não há uma uniformidade quanto aos termos utilizados para definir o atendimento a ser oferecido ao aluno. Tais termos aparecem de quatro maneiras diferentes- “atendimento educacional especializado”, “atendimento especializado”, “serviços de apoio especializado” e “serviços especializados”, contudo parecem definir o mesmo tipo de serviço (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

Em 1999, transcorridos três anos da aprovação da LDBEN, o Decreto nº 3.298/99 regulamentou a Lei nº 7.853/89, dispondo acerca da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Tal decreto prevê a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, além de defini-la como modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999, art. 24, II, VI, § 1º). Segundo esse decreto, a educação especial constitui-se em:

[...] processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios”, devendo iniciar-se na educação infantil [...] com equipe multiprofissional adequadamente especializada, além de adotar orientações pedagógicas individualizadas (BRASIL, 1999, art. 24, VI, § 2º, § 3º, § 4º).

No artigo de número 25, o decreto nº 3.298/99 define que:

[...] os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas **exclusivamente** quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999, art. 25, grifo meu).

No inciso sexto do parágrafo primeiro do artigo 24 do referido decreto, fica claro que o “preferencialmente”, referente à matrícula de alunos com deficiência no sistema regular ensino, não assegura a inclusão dos alunos da educação especial em classes comuns, visto que as escolas especiais e as instituições especializadas possuem a prerrogativa da matrícula quando, no entendimento dos profissionais da educação especial, a escola regular não conseguir “satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno” (BRASIL, 1999, art. 25).

No mesmo sentido, o “exclusivamente” permite que os espaços especializados assumam o status de espaço substitutivo da escola, ou seja, ao deixar essa brecha, o referido decreto consente que as escolas especiais e instituições especializadas se organizem de maneira a se legitimarem (frente à sociedade e à família) como local adequado à educação de alunos com deficiência – o que, muitas vezes, acaba sobrepujando o seu caráter de apoio transitório.

No período de 2001 a 2011, tem se observado relevantes mudanças na política educacional brasileira que resultaram em novos direcionamentos à educação

especial, dentre os quais pode-se destacar os movimentos que deram curso à implementação da política de educação inclusiva no país (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012; BAPTISTA, 2011).

Acompanhando esse processo de redefinição na política educacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que cabe às escolas se organizarem para o atendimento dos alunos com deficiência, assegurando-lhes “as condições necessárias para uma educação de qualidade [...]” (BRASIL, 2001, art. 2º).

Essa resolução não faz menção direta ao atendimento educacional especializado, contudo, diz que “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns” (BRASIL, 2001):

[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001, art. 8º, inciso V).

Ainda de acordo com a referida resolução, numa direção distinta da LDBEN nº 9.394/96, mas conservando a terminologia “modalidade de educação escolar”, a educação especial passa a ser compreendida como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, art. 3º).

Embora amplie a concepção de educação especial, no que diz respeito à realização do atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) tornam evidente que a educação especial pode se constituir de maneira concomitante ao ensino comum ou vir a substituí-lo, o que dá margem para a ação das escolas e instituições especializadas.

Essa “substituição”, de acordo com o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), não fomenta a

emergência de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, (prevista no artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001), pois, ao passo que universaliza o acesso à educação regular por meio dos sistemas de ensino, afirma que ela poderá ser substituída, em certos casos, pelos recursos e serviços educacionais especiais.

Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/2001), sinalizou para o avanço que a década da educação teria que promover para a constituição de uma educação inclusiva, prescrevendo em seus objetivos e metas que os sistemas de ensino deveriam favorecer o atendimento aos alunos com “necessidades educacionais especiais” (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

No hall do movimento em prol da educação especial inclusiva, a partir do ano de 2003, por meio da Secretaria de Educação Especial, o Ministério da Educação disseminou para todos os municípios do país o Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos, com a finalidade de expandir as políticas públicas de educação inclusiva nos sistemas de ensino. No final desse mesmo ano, com a finalidade de impulsionar a implementação de sistemas educacionais inclusivos, foi lançado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade com o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores e disseminar a política de inclusão nos municípios brasileiros, provendo-os de condições necessárias à garantia “acesso à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade” a todos os alunos (BRASIL, 2010, p. 14).

A finalidade desse Programa foi reforçada, pelo Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do documento Compromisso Todos pela Educação, dentre outras coisas, o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e seu ingresso nas escolas públicas.

Nos anos posteriores, percebe-se um maior investimento nas ações e nas condições de acessibilidade para as pessoas sem mobilidade ou que apresentavam mobilidade reduzida. Do mesmo modo, registrou-se uma ampliação considerável no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas da rede pública. Verifica-se, dessa maneira, que a União assumiu a responsabilidade junto aos entes federados no sentido de ampliar a oferta e garantir uma política de educação inclusiva para um grupo de alunos que historicamente foi negligenciado do/no

processo educacional: os alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades.

Em 2005, dando continuidade Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, o governo ampliou esforços e tomou medidas¹⁴ para incluir nos sistemas educacionais todos os alunos com deficiência, sendo que, a partir do ano 2006, iniciou-se o processo de implementação de salas de recursos multifuncionais¹⁵ por todo o território nacional. Neste mesmo ano, o Ministério da Educação lançou um documento que, entre outras coisas, apresentava o conceito desse novo espaço de atendimento.

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2006, p. 13).

No ano de 2007, passou a vigorar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujos eixos estavam voltados para as seguintes ações:

A formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2010, p. 15).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirmava a educação especial como modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008a), resgatando o sentido da educação especial expresso na Constituição Federal de 1988. Desse modo, a Política deixa claro que a educação especial “realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 15).

¹⁴ No ano de 2005, implantou-se em todos os estados e no Distrito Federal os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), possibilitando o atendimento educacional especializado aos alunos, orientação às famílias e a formação continuada dos professores.

¹⁵ Em 2006, o Ministério da Educação publicou o documento: *Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado*, elucidando o conceito e o papel das Salas de recursos Multifuncionais.

Integrada à proposta pedagógica da escola, a educação especial na perspectiva inclusiva, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o texto da política de 2008 pontua o seguinte: o AEE complementa e/ou suplementa a formação dos alunos; as atividades realizadas no AEE não são “substitutivas à escolarização” – o que, em tese, acaba com o seu paralelismo em relação ao ensino comum; são funções do AEE “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade”, de acordo com as especificidades dos alunos; ele “disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, [...] e tecnologia assistiva”; realizar-se-á em turno inverso ao da classe comum (na própria escola ou em centro especializado), constituindo-se em oferta obrigatória dos sistemas de ensino (BRASIL, 2008a, p. 15-16).

No tocante à avaliação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) a considera como sendo um “processo dinâmico” que contempla o “conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura” (BRASIL, 2008a, p. 16). Coloca o professor como responsável pela elaboração de estratégias, no que tange à avaliação dos alunos com deficiência, e dispõe sobre sua formação, inicial e continuada, ao afirmar que esse profissional deve possuir conhecimentos gerais para o exercício da docência e específicos, inerentes ao campo da educação especial.

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), o Decreto nº 6.571/2008 também reafirma a educação especial como ação não substitutiva à escolarização no ensino comum, evitando a configuração paralela entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum.

Nesse decreto, considera-se o AEE como sendo: “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, art. 1º, § 1º).

No sentido de dirimir aspectos referentes ao atendimento educacional especializado, preconizados pelo Decreto nº 6.571/2008, o Parecer CNE-CEB nº 13/2009 determina que o AEE seja realizado:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, art. 5º).

Nesse parecer, assim como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), o atendimento educacional especializado deixa de existir de forma substitutiva, passa a integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e articulando-se com as demais políticas públicas (BRASIL, 2009, art. 1º, § 2º).

Com relação aos apoios técnico e financeiro, necessários à implantação do atendimento educacional especializado, o Decreto nº 6.571/2008 afirma que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **matriculados na rede pública de ensino regular** (BRASIL, 2008b, art. 1º, grifo meu).

Na mesma perspectiva, a Resolução nº 04/2009 CEB/CNE salienta que: “[...] serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE” (BRASIL, 2009, art. 8º).

Por mais que se traduza em avanço das políticas de educação especial, a Resolução nº 04/2009, admite que as instituições especializadas realizem o AEE. Esse fato reforça, em certa medida, os seguintes aspectos: a obrigação do Estado em promover e prover uma educação inclusiva; o poder de organização e articulação políticas das instituições especiais; a possibilidade de os espaços especializados se legitimarem como o lugar substitutivo da escolarização de alunos com deficiência; o investimento público nas instituições privadas. Com o Decreto nº 7.611/2011, isso ficou mais evidente. Esse decreto substitui o Decreto nº 6.571/2008 e reafirma que o Poder Público dispensará apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, sendo que, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB), serão computadas as matrículas da educação especial nas instituições especializadas, bem como: “[...] serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011, art. 14, § 1º)

Cabe ressaltar que o AEE, à semelhança do disposto no Decreto nº 6.571/2008, poderá ser oferecido aos alunos da rede pública de ensino regular pelos “sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial” (BRASIL, 2011, art. 9º, § 2º). Não obstante, o avanço das emanações legais que versam sobre a educação especial, o Decreto nº 7.611/11, em particular, apresentou alguns pontos de tensão em determinados aspectos de seu texto e deu margem a diversos questionamentos e dúvidas por parte de vários segmentos que atuam na educação especial neste país.

Os pontos críticos que deram origem a tais tensões parecem estar relacionados a situações antes garantidas e conquistadas pela Educação Especial, principalmente no que se refere aos seguintes pontos: à oferta de serviços; ao caráter não substitutivo dessa modalidade de ensino quanto à escolarização; e, mais diretamente, ao financiamento público das instituições privadas e filantrópicas de educação especial, dando a entender que o decreto garantiu prerrogativas às instituições privadas no que tange à oferta do Atendimento Educacional Especializado (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

4.2 ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DO ESTUDO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo se propôs a apresentar o percurso da educação especial, dando ênfase às configurações que esta modalidade de ensino assumiu no decorrer das cinco últimas décadas, bem como aos sentidos que têm sido atribuídos ao ensino voltado aos alunos com deficiência nos dispositivos normativos relativos à área, que vem assumindo posição de destaque no cenário da política educacional brasileira cujo princípio balizador é a inclusão de todos os alunos nos sistemas de

ensino. Tal princípio sustentado, atualmente, pela emergência de uma política educacional que se encaminha no sentido de possibilitar o acesso à educação, garantir a permanência e as condições de aprendizagem aos alunos com deficiência.

Refletir sobre esse princípio e objetivos preconizados pela política fomentou alguns questionamentos anunciados na parte inicial deste texto. Finalizado o capítulo acerca da trajetória das políticas orientadas à educação especial entre os anos de 1961 e 2011, foi possível identificar a progressão dos seguintes fatos: mudanças relativas aos discursos que permearam essa área, ficando evidente que o discurso médico, em detrimento do discurso educacional, em grande medida e por longo tempo, sustentou as ações voltadas aos alunos com deficiência; a definição da educação como um direito elegeu a escola como espaço privilegiado para a educação dos alunos com deficiência; a educação especial deixa de se constituir de forma paralela e substitutiva ao ensino comum; a concepção da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; a possibilidade de oferta do AEE nas instituições especializadas; a compreensão de que as salas de recursos são os espaços nos quais o AEE deverá ser realizado e a busca de formação adequada dos professores da educação especial.

A análise dos documentos norteadores das políticas de educação especial vem a confirmar que as mudanças nessa modalidade provocaram alterações no modo de definição da área, na redefinição do público para o qual essa modalidade de ensino se destina e, conseqüentemente, ocasionou transformações no que se refere à organização do ensino e na estruturação dos serviços relativos à modalidade em todo o território nacional. Dessa forma, a educação especial foi marcada por mudanças significativas que podem ser entendidas, hipoteticamente, como um movimento pendular que sinaliza ora avanço e ora retrocesso no sentido da garantia de escolarização dos alunos com deficiência. Isso significa dizer que, nos últimos 50 anos, apesar de permanecerem algumas brechas que indicam a manutenção do ensino segregado de alunos com deficiência, as políticas implementadas, ainda que de forma gradativa, se constituíram em mecanismos que contribuem para o fortalecimento da educação numa perspectiva inclusiva.

5 ESCOLAS ESPECIAIS E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: ALGUNS APONTAMENTOS

Pois se fosse proposto aos homens que escolhessem, dentre todos os costumes do mundo, quais os que lhes pareceriam melhores, depois de examinarem a todos eles terminariam por preferir os seus próprios, tão convencidos estavam de que eles superavam a todos os demais... Assim é a inclinação dos homens.

(PLATÃO, 2000, p.35).

A história das escolas especiais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), bem como a sua “coadjuvância” em torno das transformações empreendidas na educação especial do município, será motivo de análise deste capítulo. Sendo assim, procurar-se-á destacar as contradições, assumidas pela rede, quanto à atuação, organização e permanência dessas escolas como instituição de ensino. Retomar-se-á, também, a discussão acerca do fechamento das classes especiais, em contraposição à polêmica acerca da criação de espaços segregacionistas na RME/POA. Por fim, evidenciar-se-ão as mudanças (iniciadas no ano de 1995) que envolvem diretamente as escolas especiais, ou mantém um “um diálogo” com essas como, por exemplo, a Política de Ciclos de Formação; a implantação das Salas de Integração e Recursos (SIR) ¹⁶; o Programa Trabalho Educativo (PTE) e a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil.

5.1 CLASSES E ESCOLAS ESPECIAIS: CONTRADIÇÕES E RECONFIGURAÇÕES NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

O percurso da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre pode ser considerado relativamente recente. Até o ano de 1970, de acordo com Mostardeiro (2000), o atendimento de alunos com deficiência era prestado, exclusivamente, pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e por

¹⁶ Inicialmente um projeto, a SIR passou a ser um serviço no ano de 1997. Até 2010, segundo dados da SMED, já havia 39 Salas de Integração e Recursos em funcionamento na RME/POA.

outras entidades assistenciais através de convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e com a Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social, que, por conseguinte, se ocupavam da avaliação, do diagnóstico e encaminhamento dos alunos para os espaços ditos pedagógicos. Foi apenas na década dos anos 70, com a implantação das classes especiais, que se iniciaram, nas escolas de ensino fundamental do município, os primeiros atendimentos dispensados àqueles alunos. De acordo com Zortéa (2007), esses espaços eram responsáveis pelo atendimento prioritário de sujeitos com deficiência mental, que não possuíam, conforme os critérios adotados pela SMED na época, plenas condições de frequentarem a primeira série.

Em 1989, período de grandes transformações políticas no interior da administração municipal¹⁷, a RME/POA contava com 21 classes especiais em pleno funcionamento. Naquele mesmo ano, essa rede de ensino já possuía duas escolas especiais: a E.M.E.¹⁸ Elyseu Paglioli, fundada em 1988, no governo do então prefeito Alceu Collares, e a E.M.E. Lygia Morrone Averbuck, criada em 1989 pela Administração Popular¹⁹, que governou a cidade de Porto Alegre durante um período de 16 anos.

Na década seguinte, atendendo à demanda da rede²⁰, são inauguradas, respectivamente, em 1990 e 1991, mais duas escolas de educação especial: a E.M.E. Professor Francisco Lucena Borges, responsável pelo atendimento de alunos com autismo e psicose, e a E.M.E. Tristão Sucupira Vianna, orientada ao atendimento exclusivo de alunos com deficiência mental.

¹⁷ Em 1989, um ano após a promulgação da Constituição Brasileira, a cidade de Porto Alegre, por meio de eleição direta, nomeia seu segundo prefeito. Em seu mandato (1989-1993), Olívio Dutra, político vinculado a partidos de esquerda, inicia, segundo Azevedo (2000), o processo de democratização da gestão do município através da “prática da participação dos indivíduos na construção, na implementação e na fiscalização das políticas públicas” (AZEVEDO, 2000, p. 57), o que, em linhas gerais, significa dizer que a coligação da Frente Popular, liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), inaugura, frente à postura neoliberal do Estado Brasileiro, a democratização do Estado, das políticas sociais, da educação, do acesso à escola, da gestão, e do conhecimento (AZEVEDO, 2000).

¹⁸ E.M.E. – Escola Municipal Especial.

¹⁹ Tendo o PT (Partido dos Trabalhadores) como principal partido na gestão do município, a Administração Popular foi caracterizada pela coligação de partidos de esquerda (denominada Frente Popular) que governou a cidade de Porto Alegre durante dezesseis anos (1989-2004).

²⁰ As Escolas Especiais do Município de Porto Alegre nasceram de uma demanda popular acolhida pela Secretaria de Educação (SMED) no final da década de 80, que mediante pesquisa concluiu que a prioridade de atendimento concentrava-se para pessoas com deficiência mental em idade escolar (Excerto extraído dos Projetos Políticos e Pedagógicos das quatro escolas especiais em tela).

É interessante notar que, num período de apenas quatro anos, houve a construção e a inauguração dessas escolas. Um tempo cogente, se levarmos em conta somente a demanda e a necessidade de criação de espaços que recebessem uma parcela do alunado que, até então, não era atendida no ensino regular. Porém, era inegável que as escolas especiais não inauguraram, à época, uma nova maneira de conceber os espaços destinados aos alunos com deficiência. Ao contrário, essas instituições serviram para justificar, a exemplo das classes especiais, práticas que alijavam esses sujeitos do processo de escolarização em turma comum de ensino regular, pois o projeto inicial daquelas escolas, no que tange à construção arquitetônica e à proposta de atendimento, organizou-se em conformidade como o modelo tradicional de escola especial²¹ (SANTOS JÚNIOR, 2002). Deu-se ênfase, inicialmente, ao caráter clínico do serviço, oferecendo, assim, atendimento médico em conjunto com o atendimento de cunho social e educacional em turno integral, no qual os alunos recebiam alimentação e cuidados com a higiene²².

Contudo, apesar de três das quatro escolas terem sido fundadas durante a primeira gestão da Administração Popular (1989-1993), a permanência dessas instituições, bem como das classes especiais na RME/POA, incitou a emergência de iniciativas, vinculadas ao “movimento” de repensar os espaços que a educação especial ocupava na rede, no interior da Secretaria Municipal de Educação (SANTOS JÚNIOR, 2002). Isso ficou mais evidente quando a Secretária de Educação, Esther Grossi, em publicação oficial (1992), sinalizava que as classes e as escolas especiais “estariam a serviço do insucesso escolar” e, particularmente, destacava que as classes especiais se configuravam como espaços que poderiam “intensificar a exclusão” dos alunos que apresentassem algum tipo de dificuldade, pois não funcionavam como um estágio necessário para que esses alunos pudessem ser inseridos em uma classe comum (SANTOS JÚNIOR, 2002). Parafrazeando Ferreira (1992), constituíam-se em ambientes que funcionavam de maneira a excluir da escola alunos que se encontravam em classes comuns, sendo,

²¹ Como parte integrante de um mesmo projeto, as escolas especiais do município de Porto Alegre apresentam a mesma estrutura física ou arquitetônica. Quando foram criadas, essas instituições possuíam apenas seis salas de aulas, sendo as outras dependências (salas) reservadas ao atendimento especializado realizado por psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, fonoaudiólogos, neurologistas, dentistas, entre outros. No entanto, é importante ressaltar que somente a E.M.E.E.F. Elyseu Paglioli chegou a funcionar dentro do molde da clínica (SANTOS JÚNIOR, 2002; HICKEL, 2000).

²² Em todos os textos dos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) das Escolas Especiais da RME/POA constam aspectos inerentes à concepção inicial de escola especial no município.

portanto, segundo o Parecer da Divisão de Assistência ao Educando (DAE), consideradas espaços do não-aprender e rebotalho da aprendizagem²³.

Entretanto, embora fosse evidente o desserviço que as classes e escolas especiais prestavam à inclusão, naquele período histórico, as mudanças – parte integrante da proposta construtivista, cujas ações educacionais voltam-se à defesa dos processos de aprendizagem, bem como à ampliação do atendimento de alunos com deficiência no âmbito do ensino regular – que essa gestão da SMED imprimiu na rede, no que diz respeito à educação especial, incidiram, mais precisamente, sobre as classes especiais. Assim, a partir do ano de 1990, iniciou-se o redimensionamento gradativo desses espaços (MOSTARDEIRO, 2000), o que gerou uma grande tensão na RME/POA, posto que existiam muitos interesses em jogo – de um lado havia as profissionais que trabalhavam nesses espaços e defendiam a manutenção do *status quo*²⁴ adquirido; de outro, as professoras das classes regulares, que reivindicavam o suporte da Secretaria Municipal de Educação, frente à inclusão dos alunos das classes especiais no ensino regular, alegando que o apoio era insuficiente e que a “imposição da inclusão” desses alunos não tinha sido devidamente planejada, e a SMED, que se posicionava incisivamente a favor do desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos em classe comum (SANTOS JÚNIOR, 2002; HICKEL 2001).

Em 1992, ainda restavam na rede seis classes especiais, inseridas em escolas regulares e funcionando concomitantemente com a escola especial. De acordo com os relatos de professoras de uma das escolas especiais do município, isso era possível por ambas possuírem funções bastantes específicas dentro da RME/POA. Enquanto a classe especial se destinava a alunos considerados aptos a serem alfabetizados, as escolas especiais funcionavam de maneira a atender “alunos com prejuízo intelectual maior”²⁵, considerados, portanto, “incapazes de seguirem o processo normal de escolarização”²⁶.

É importante observar que tanto a escola quanto a classe especial atendiam, supostamente, o mesmo público: alunos com deficiência mental. Entretanto, aquele

²³ Parecer DAE sobre o Relatório Complementar nº 008/92-AGM.

²⁴ O termo *status quo* está sendo utilizado no sentido de designar o estado atual das coisas, ou seja, ele nos auxilia a entender o *ethos* de grupo, que se formara entre os professores de classes especiais, que os permitia se protegerem como “categoria” que possuía funções bem delimitadas e recompensa pecuniária acima do teto da RME/POA.

²⁵ Excerto extraído de entrevista com professoras das escolas especiais do município.

²⁶ Trecho de entrevista realizada com professoras das escolas especiais investigadas.

relato evidencia que havia na rede uma distinção clara entre os alunos que poderiam “aprender” e os que não eram vistos como educáveis. Partindo dessa assertiva, pode-se inferir que o processo de redimensionamento das classes especiais estava diretamente ligado àquela compreensão, já que, de acordo com Hickel (1991), depois de dois longos anos de trabalho das coordenações pedagógicas e psicopedagógicas, em conjunto com os professores de classes especiais, notou-se um aumento significativo (63%) no índice de aproveitamento dos alunos caracterizados como deficientes, sendo esses, portanto, “promovidos” para a 1ª ou 2ª series do ensino regular.

No que tange às escolas especiais, apesar de não terem sofrido nenhuma mudança em relação a um possível fechamento, conforme Relatório publicado, em 1991, pela Assessoria da Equipe Interdisciplinar de Apoio da SMED era preciso repensar a escola especial como um espaço de **transição** articulado às questões pertinentes à evasão escolar, exclusão e segregação da criança e do adolescente com deficiência. Dessa forma, como defende Santos Júnior (2002), a busca pela “reconstrução do lugar que a escola especial ocupava” na RME/POA se tornou “o principal objetivo da equipe” de Assessoria daquela gestão (SANTOS JÚNIOR, 2002, p. 63).

A primeira medida adotada pela SMED nesse sentido foi a reconfiguração da E.M.E. Elyseu Paglioli, a única escola especial a funcionar como Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM)²⁷. Essa instituição, em particular, apresentava uma estrutura organizacional voltada ao trabalho de “reabilitação” de alunos com deficiência, o que precisou ser substancialmente modificado. Nessa perspectiva, os profissionais especializados (médicos neurologistas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, assistentes sociais, dentistas etc.), que compunham o quadro funcional da escola, foram incorporados por setores adjuntos à Secretaria Municipal de Educação (SANTOS JÚNIOR, 2002, MOSTARDEIRO, 2000, VARGAS, 1993).

Não obstante, mesmo sem a devida clareza de como os Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) dessas instituições – escolas especiais – deveriam se estruturar, tornou-se necessária a elaboração de um projeto que permitisse que essas escolas

²⁷ O Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM) foi um projeto desenvolvido na gestão anterior a da Administração Popular. O projeto original previa a permanência do aluno em turno integral na escola, frequentando, assim, a aulas regulares e a atividades complementares no turno inverso (SANTOS JÚNIOR, 2002).

pudessem ser vistas na rede – e também pudessem se identificar – como um local de aprendizagem e não mais como um espaço de assistência (SANTOS JÚNIOR, 2002, p. 62). Assim, objetivando a ressignificação de seu papel frente à concepção de educação apregoada pela atual gestão, a Escola Municipal Especial Elyseu Paglioli desenvolveu uma proposta pedagógica em extrema consonância como o “modelo vigente de escola regular” (SANTOS JÚNIOR, 2002, p. 63). Dentre as características apresentadas, o que mais se destacava era a primazia pelo funcionamento como escola de ensino fundamental, com 180 dias letivos e 720 horas anuais – estratégia que garantiria seu funcionamento como instituição de ensino (embora não seguisse, na época, a mesmas exigências regulamentárias que as escolas de ensino comum) e “fortaleceria sua identidade como escola” (SANTOS JÚNIOR, 2002, p. 62) ²⁸.

Segundo Santos Júnior (2002), as mudanças pelas quais E.M.E. Elyseu Paglioli passou foram cruciais para a criação de um panorama favorável ao funcionamento das outras três escolas especiais. Um exemplo disso foi a consecução, em 1991, na E.M.E. Tristão Sucupira Vianna, do Serviço de Educação Precoce (EP), que já constava no projeto inicial dessa instituição, como modalidade de serviço destinada ao atendimento de crianças, com idades entre zero e três anos, que apresentassem problemas de desenvolvimento detectados durante a gestação ou após o parto (ZORTÉA, 2007; BENINCASA, 2011).

No entanto, Santos Júnior (2002) também ressalta que, por mais que fosse visível a diligência da escola especial em se alinhar à perspectiva da educação regular, a proposta pedagógica desenvolvida pela E.M.E. Elyseu Paglioli, que pode ser considerada representativa do contexto das outras três escolas naquele período, ainda possuía contornos do modelo tradicional de educação especial. De uma maneira mais clara, no sentido de promover a autonomia de seus alunos, a instituição especial continuava a centralizar o trabalho pedagógico em torno de questões relativas às atividades da vida diária (AVD), investindo, assim, nos domínios psicomotor, cognitivo e afetivo como conteúdos a serem desenvolvidos (SANTOS JÚNIOR, 2002; HICKEL, 2001). Além disso, essa proposta evidenciou que o que se alvitava, como aprendizagem, não permitiria ao aluno da escola especial

²⁸ Como pontua Santos Júnior (2002), não há referência às propostas curriculares das outras escolas especiais do município no Relatório, publicado no ano de 1991, da Assessoria da Equipe Interdisciplinar de Apoio. Sendo assim, não consta nos registros da SMED documentação que possa ser consultada.

ascender a espaços regulares de escolarização, pois continuaria imerso em uma instituição na qual a lógica de organização não transpunha a óptica do modelo clínico e do assistencialismo (CECCIN, 1993).

Em 1993, o novo gestor da Educação Especial retoma a discussão acerca do fechamento das classes especiais, que, conforme pontua Santos Júnior (2002), ao citar parecer da época, continuavam sendo consideradas, no âmbito da Secretaria, “espaços de segregação do aluno repetente – refugio da aprendizagem, e lugar para os alunos mais fracos – atrapalhados e atrapalhadores” (Parecer DAE sobre Relatório Complementar nº. 008/92-AGM apud SANTOS JÚNIOR, 2002, p. 76). Contudo, o aspecto mais relevante dessa gestão foi agregar as escolas especiais a esse debate, o que até então não havia sido feito pela gestão anterior. Sendo assim, no mês de outubro desse mesmo ano, em artigo publicado no Caderno de Autoria & Companhia, o gestor de Educação especial torna patente seu posicionamento frente à extinção das escolas e classes especiais, que denominou de “estruturas normativas da desconformidade”, afirmando que decretar o fim de ambas traria mais “desafios, perguntas, contradições, inquietações que soluções acabadas” (CECCIM, 1993, p. 14). Ainda sob essa perspectiva, defendia que: **“O fim dos espaços segregativos ou a instigância à integração escolar dos especiais com os comuns perfaz uma caminhada para um novo paradigma** ao contrato social, o rompimento com a lógica das exclusões na escola” (CECCIM, 1993, p. 15, grifo meu).

Com relação a essa declaração, assim como traz Santos Júnior (2002), o gestor da SMED entendia como “Projeto” o processo de ingresso de alunos com deficiência, em específico, com deficiência mental, no ensino regular. Nessa acepção, criticava a manutenção das classes e escolas especiais na rede como forma de evidenciar a manutenção de instituições que fortaleciam e propagavam o preconceito em torno daqueles tidos como anormais.

Se muitas escolas e classes especiais configuram espaço de isolamento e encobrimento do real (seus alunos pertencem aos espaços reservados e não à sociedade) o empenho de todos os envolvidos é crucial para a elaboração de alternativas válidas [...] para evitar a cabal discriminação entre os normais (lado de fora) e os não-normais (lado da

acolhida), ampliando o acesso à educação especial... (CECCIM, 1993, p. 14, grifo meu).

Igualmente, deixava clara a sua preocupação diante da resistência da RME/POA, como um todo, em inaugurar uma nova perspectiva de educação especial, bem como direcionava a sua crítica à gestão anterior, que se propôs repensar o papel das escolas especiais na rede, não considerando a contradição que essa ação imprimia ao “movimento” em torno da eliminação dos espaços de segregação:

Lastimável, entretanto, é a subtração da instauração de um novo paradigma ao contrato social pela manutenção/apego aos contratos conservadores (entulho do ultrapassado) que se expressa na resistência dos velhos emblemas diferenciais (ser mais diferente e menos normal). Todavia, a lógica da exclusão é perpetrada, na prática, pela exclusão introjetada no pensamento humano, por isto é que **não basta “pensar” a prática, é preciso recriá-la** (CECCIM, 1993, p. 15-16, grifo meu).

Por mais evidente que fosse sua postura a favor do fechamento dos espaços destinados à educação especial, esse gestor se viu impelido, em decorrência da polêmica que a exposição de suas ideias provocou entre os professores das escolas especiais, a recorrer a outras estratégias, que não o fechamento das escolas, que permitissem “ter o aluno da escola especial fora da escola especial” (SANTOS JÚNIOR, 2002, p. 78). Desse modo, passou a apoiar projetos – como, por exemplo, a preparação para o mundo do trabalho – que estimulassem a inserção social dos alunos dessas instituições, sem, no entanto, exigir que as escolas “apresentassem uma proposta de organização do ensino com uma base curricular definida” (SANTOS JÚNIOR, 2002, p. 80).

No período seguinte a essa gestão, mais precisamente no ano de 1994, a Secretaria Municipal de Educação, sob os auspícios da Escola Cidadã²⁹, desenvolve

²⁹ Projeto voltado à “construção de uma nova instituição escolar que” superasse “a escola convencional, produzindo uma outra referência de organização, uma nova cultura escolar, construindo práticas orientadas pelas teorias progressistas, comprometidas com a democracia, com a participação, com a inclusão e com a transformação social” (AZEVEDO, 2000, p. 78).

por meio da equipe de Psicologia (responsável pela educação especial na rede) o primeiro documento que estabelece, em caráter institucional, políticas para a educação especial na RME/POA (SANTOS JÚNIOR, 2002; MOSTARDEIRO, 2000).

Alcunhado como “Políticas de Integração dos alunos portadores de necessidades educativas especiais na Rede Municipal de Ensino – redimensionando experiências”, esse documento foi organizado em diferentes eixos na tentativa de desconstruir o modelo de educação especial vigente até aquele momento e fortalecer, sob bases legais, a política de integração³⁰ que se desenhava na rede. Sendo assim, identifico como os mais importantes: (a) crítica ao modelo médico-psicológico; (b) crítica às classes especiais; (c) defesa das escolas especiais; (d) definição das modalidades de integração; (e) definição do público alvo da educação especial; (f) delimitação do número de alunos por escola e por turma; (g) etapas de implementação da política de integração; (h) bases legais da política (SANTOS JÚNIOR, 2002).

No que concerne à (a) crítica ao modelo médico-psicológico, o texto da política evidenciou que a proposta, pretendida nessa gestão da SMED, afastava-se de um trabalho pedagógico de caráter assistencialista e dissociado do contexto educacional geral. Não obstante, entendia-se que aquele modelo sustentou, por muito tempo, ações voltadas à reeducação e reabilitação de alunos com deficiência, o que em certa medida os reduziam a “objetos” de métodos científicos alinhavados a cuidados instrumentais. Ainda nesse contexto, pontuava-se que aquelas ações promoveram o descompasso entre educação especial e ensino regular, pois afastaram o ensino especial das possibilidades mais integradoras de ensino.

Sobre as (b) classes especiais, que em 1994 perfaziam um total de quatro em atuação na rede, o documento não inovava no que tange à defesa da extinção desses espaços e a crítica ao funcionamento das classes apenas reafirmava o que era propagado na rede:

Em geral, a classe especial funciona como uma espécie de “recanto” no qual têm sido acolhidos os alunos que, por algum motivo, fracassaram diante do sistema escolar comum, e na suposição de que um trabalho mais especializado viabilizasse um retorno posterior a esse sistema (Políticas de Integração dos alunos portadores de necessidades educativas especiais na

³⁰ Termo utilizado na época no mesmo sentido de inclusão.

Rede Municipal de Ensino – redimensionando experiências, 1994 *apud* SANTOS JÚNIOR, 2002, p. 94).

No entanto, a volta ao debate em torno da ação das classes especiais se traduzia em estratégia necessária à (c) defesa da permanência das escolas especiais na RME/POA, posto, como afirma Santos Júnior (2003), justificar a presença dessas instituições “assume importância na política de integração” (SANTOS JÚNIOR, 2002, p. 94). Assim, segundo a equipe que elaborou a política em questão, essas escolas poderiam ser consideradas como espaços segregativos, porém, a concepção de educação especial, instaurada no município, as concebia como espaços transitórios e de intermediação com o ensino comum. Nessa mesma linha, afirmava que essas instituições poderiam ser entendidas: **“Como espaços inaugurais para uma convivência com um sistema escolar que, apesar de diferenciar-se do sistema escolar comum, possibilita as aprendizagens básicas necessárias ao exercício de uma inserção social futura”** (Políticas de Integração dos alunos portadores de necessidades educativas especiais na Rede Municipal de Ensino – redimensionando experiências, 1994 *apud* SANTOS JÚNIOR, 2002, p. 93, grifo meu).

Partindo da afirmação acima, entende-se que as escolas especiais não eram consideradas dissonantes do que a SMED concebia como o espaço da educação especial. No entanto, o estudo do percurso dessas instituições na rede nos revela que, quando se cogitou a possibilidade dessas escolas se tornarem espaços transitórios³¹, emergiu de uma grande polêmica, em particular entre as professoras das escolas especiais, que impossibilitou que aquela proposta saísse do plano teórico. Outrossim, mesmo tendo passado por embates importantes, quanto sua organização em termos de ensino, aquelas escolas continuavam funcionando sob o prisma do modelo médico-psicológico. Logo, a afirmação de que as escolas especiais eram espaços “inaugurais” perde sua força. Além disso, até a publicação dessa política, essas escolas não possuíam um projeto político e pedagógico inerente a uma instituição de ensino e não apresentavam uma alternativa a sua vertente assistencialista.

Por meio da análise da citação supracitada, perceber-se ainda que era latente na rede a compreensão de que havia diferenças entre escola regular e a especial e

³¹ Na gestão anterior do setor de educação especial, mais precisamente em 1994.

que essas dificultariam a promoção de um aluno da instituição especial para uma classe comum. Prova disso é que continuavam sendo percebidas como espaços que possibilitavam “aprendizagens básicas necessárias ao exercício de uma inserção social futura”.

No que tange à (d) definição das modalidades de integração³², a política avança ao apontar, segundo Santos Júnior (2002), duas modalidades de ensino relevantes à educação especial: a educação infantil e a educação de jovens e adultos (EJA), que imprimiram o aspecto de transversalidade à política empreendida na RME/POA. Ademais, a educação precoce (EP), as classes e escolas especiais também foram consideradas modalidades de atendimento. Evidencia-se um contrassenso, já que as classes especiais eram questionadas como espaços capazes de promover a inclusão.

Definidas as modalidades, no texto da política é adotada a (e) denominação utilizada pelo Ministério da Educação, à época, para caracterizar o alunado da educação especial, passando, portanto, a defini-lo como portador de deficiência mental; portador de condutas típicas; criança de alto risco; portador de deficiência física; portador de deficiência sensorial; portador de deficiência múltipla, portador de altas habilidades.

Em relação à (f) delimitação do número de alunos por escola e por turma, considerou-se essa proposta como ousada e desafiadora. Contudo, não havia no documento da política o detalhamento de como isso seria implementado na rede (SANTOS JÚNIOR, 2002) o que, em linhas gerais, não se concretizou.

Outro aspecto importante da política de integração foram as proposições acerca das (g) etapas de sua implementação. De uma maneira mais clara, nesse item, a posição da SMED, frente à grande demanda da rede³³, foi elencar as prioridades da Secretaria no que diz respeito à consecução daquela política. Dentre essas, constam como mais relevantes a ampliação do espaço físico das escolas especiais, das idades dos alunos atendidos (de quatro anos de idade em diante) e do número de vagas ofertadas. Ainda nesse sentido, alicerçada sobre (h) bases legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e a Política Nacional de Educação Especial (1994), a SMED sustentava que aquela ampliação

³² Termo utilizado de acordo com a política disseminada da época.

³³ Havia uma demanda, à época e segundo os relatos das professoras entrevistadas (ao longo da pesquisa de campo) e de acordo com o trabalho de Santos Júnior (2002), pelo atendimento de alunos com deficiência mental na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

não se contrapunha à política de integração, pois se vinculava a contingência de alunos com deficiência ainda excluídos do espaço escolar.

Torna-se necessário destacar, novamente, a importância, para a educação especial na RME/POA, da publicação da política em tela. Todavia, é igualmente interessante notar que, por mais que se refutasse um tipo de educação embasada na clínica, o contorno que a educação especial ganhou dentro do espaço da escola especial ainda estava impregnado pelo modelo médico-psicológico (Santos Júnior, 2002).

Após a reestruturação da SMED, agregou-se, no ano de 1994, à equipe da educação especial (composta exclusivamente por psicólogos) a figura do educador especial³⁴, que, conforme destaca Santos Júnior (2002), acarretou divergências no tocante aos “encaminhamentos de elaborações e execuções de ações na Secretaria” (p. 100). Em síntese, essa medida visou qualificar o debate em torno das questões políticas e pedagógicas, inerentes à educação especial, deslocando o enfoque da psicopedagogia para o campo didático-pedagógico. Nesse sentido, uma das iniciativas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação foi a elaboração de uma publicação na qual as propostas de organização do ensino, intrínsecas a cada escola especial, foram apresentadas de forma distinta umas das outras, não deixando, entretanto, de assumirem o conceito de **transitoriedade** (apenas no campo teórico), apregoado pela política de integração, e de apresentarem “projetos e programas especiais que evidenciassem a ênfase na direção da integração social” (SANTOS JÚNIOR, 2002, p. 108).

5.2 A POLÍTICA DE CICLOS DE FORMAÇÃO E A ESCOLA ESPECIAL: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO; PROGRAMAS E SERVIÇOS

O período compreendido entre os anos de 1995 e 2000 pode ser entendido como o mais significativo no tocante às mudanças relativas à organização do ensino e à diversificação da oferta de serviços, programas e projetos da educação especial na RME/POA. Contudo, é importante destacar que, assumirão relevo nessa discussão, somente aquelas que se relacionam diretamente às escolas especiais, ou mantêm um “vínculo” com essas. Assim, coloca-se em evidência a Política de Ciclos

³⁴ Profissional oriundo de uma das escolas especiais do município.

de Formação; a implantação das Salas de Integração e Recursos (SIR)³⁵; o Programa Trabalho Educativo (PTE) e a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil.

A Política de Integração, desenvolvida pela equipe de educação especial da SMED, imprimiu grandes transformações na RME/POA naquele período. No ano de 1995, como reflexo daquela política, adota-se na rede a Política de Ciclos de Formação³⁶, que exigiu uma maior organização dos professores, da instituição escolar e dos assessores na construção de novos conhecimentos e espaços. A escola por ciclos também demandou comprometimento político-pedagógico por parte da comunidade escolar e geral, posto que estava vinculado a algo maior: o Orçamento Participativo³⁷ (MOSTARDEIRO, 2000; SANTOS JÚNIOR, 2002). Outrossim, pressupondo a visão de currículo processual, procurou viabilizar ações que sobrepujassem os mecanismos de exclusão identificados na rede. Além disso, intentando a superação da fragmentação causada pela lógica da educação seriada, essa política, dada a sua complexidade, exigiu a elaboração de um currículo que respeitasse o ritmo, o tempo e as experiências de cada aluno (FETZNER, 2009; BARRETO, 2004; MOLL, 2004; SANTOS JÚNIOR, 2002; AZEVEDO, 2000).

Ainda em 1995, as Salas de Integração e Recursos (SIR), parte integrante da política de ciclos, propunham-se como um serviço capaz de promover o acesso e a permanência de alunos com deficiência e com problemas de aprendizagem no ensino regular (SANTOS JÚNIOR, 2002). Segundo Tezzari e Baptista (2002), essas Salas se constituíam em espaços de atendimento paralelo e em turno inverso à classe comum. Além disso, os alunos atendidos pelas professoras das SIR eram submetidos a uma triagem pedagógica, necessária à elaboração e desenvolvimentos de atividades complementares as trabalhadas em turma comum (TEZZARI; BAPTISTA, 2002)³⁸.

³⁵ Inicialmente um projeto, a SIR passou a ser um serviço no ano de 1997. Até 2010, segundo dados da SMED, já havia 39 Salas de Integração e Recursos em funcionamento na RME/POA.

³⁶ Resultante de uma ampla discussão em torno do projeto político-pedagógico que foi denominado Escola Cidadã (1993).

³⁷ Instrumento de participação popular por meio do qual a população decide, de forma direta, a aplicação dos recursos em obras e serviços que serão executados pela administração municipal.

³⁸ A SIR assume importância no decorrer da dissertação pois entende-se que há um diálogo na RME/POA entre esse serviço e as escolas especiais, já que, visualizou-se, por meio dos dados da pesquisa, um número significativo de alunos dessas escolas que foram atendidos naquele serviço.

No âmbito das escolas especiais, o processo de transformação da estrutura curricular da RME/POA, de seriação para ciclos de formação, imprimiu uma nova organização àquelas. Todavia, para que isso fosse possível, como salienta Santos Júnior (2002), o Nível de Educação Especial da SMED e as escolas especiais precisaram trabalhar, primeiramente, o convencimento da RME/POA de que essas instituições “também tinham como função favorecer a construção do conhecimento” (SANTOS JÚNIOR, 2002, p. 129). Ainda segundo o autor, havia uma preocupação em dissipar a imagem estigmatizada que as escolas especiais assumiram ao longo dos anos na rede.

Em 1997, essas escolas passaram a assumir a política de ciclos e foram designadas como Escolas Municipais Especiais de Ensino Fundamental (E.M.E.E.F.). No entanto, diferentemente do ensino regular, a proposta de formação ciclada, desenvolvida por essas escolas especiais, caracterizou-se por um *tempo mais elástico* (vide quadro 2).

Quadro 2 — Configuração dos ciclos na RME de Porto Alegre/RS – 1997-2013			
Ciclos nas escolas regulares		Ciclos nas escolas especiais	
I Ciclo	De 6 a 8 anos	I Ciclo	De 6 a 10 anos
II Ciclo	De 9 a 11 anos	II Ciclo	De 10 a 15 anos
III Ciclo	De 12 a 14 anos	III Ciclo	De 15 a 21 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível verificar: o primeiro ciclo, denominado de Educação Infantil, atende aos alunos na faixa etária de seis a dez anos, correspondendo ao período escolar de quatro anos. O segundo ciclo, ou Educação Infante-Juvenil, realiza-se num período de cinco anos com alunos com idades entre 10 e 15 anos. O terceiro e último ciclo, Educação Juvenil, com alunos na faixa dos 15 aos 21 anos de idade³⁹, corresponde a um período de seis anos.

³⁹ Tendo em vistas os pressupostos defendidos pela escola especial (o direito à cidadania), foi estabelecida a idade de 21 anos como limite máximo de permanência na escola. Outros fatores

No que concerne à organização curricular, de acordo com Santos Júnior (2002), as escolas especiais deram enfoque, principalmente, à escolarização no primeiro ciclo; no segundo, etapa de transição, buscou-se a aquisição de aprendizagens formais e, no terceiro ciclo, a “ampliação da autonomia e a profissionalização” por meio do Programa de Trabalho Educativo e da Cooperativa CrêSer⁴⁰.

Através da reorganização de seus projetos pedagógicos, essas escolas buscavam oferecer ao aluno com deficiência uma estrutura que atendesse “as necessidades da vida real e cotidiana”, a fim de viabilizar possibilidades de inserção cultural, escolar e laboral (SANTOS JÚNIOR, 2002, p. 132). Novamente, por mais que as propostas pedagógicas das escolas especiais objetivassem uma maior interlocução com ensino regular, necessária ao processo de integração educativa e social, defendido pela política de educação especial da época, observa-se que aquelas não conseguiram romper totalmente com o modelo tradicional de escola especial. Posto isto de outra forma, suas ações educativas ainda estavam voltadas às possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência, o que ficou mais claro com a consecução do projeto de trabalho educativo. Neste sentido, ainda em 1995, foram desenvolvidas, paralelamente nas escolas especiais, iniciativas voltadas à inserção de alunos com deficiência em experiências do mundo do trabalho, o que deu origem, em 1997, ao Programa de Trabalho Educativo (PTE), implantado em toda Rede Municipal de Ensino (RME).

No tocante à estruturação do Programa, o PTE se organizou por meio de três eixos de trabalho: *grupo operativo*, responsável por fomentar a apropriação de conhecimentos inerentes ao mundo do trabalho como, por exemplo, direito e deveres do trabalhador, bem como por “instrumentalizar os alunos”⁴¹, elegíveis ao Programa, no sentido de “estabelecerem outras relações de aprendizagem e de vida”⁴²; *pré-estágio*, etapa na qual a proposta de ensino e avaliação do aluno em um local de trabalho está condicionada à supervisão direta do professor responsável pelo Programa; e, por fim, o *estágio de trabalho educativo* que, segundo o PPP das

responsáveis por essa delimitação foram a pressão externa dos pais de alunos que esperavam por uma vaga e a defesa de uma maior mobilidade de ingresso na escola especial.

⁴⁰ Cooperativa criada para atender jovens e adultos, maiores de 21 anos de idade, com deficiência mental. O objetivo da entidade é proporcionar a esses jovens e adultos um espaço de trabalho, de produção e de geração de renda.

⁴¹ Trecho extraído do PPP de uma das escolas especiais da rede.

⁴² Idem à nota 23.

escolas e a SMED, é a inserção remunerada dos alunos aprendizes em espaços de trabalho nas Secretarias Municipais, Fundações, Autarquias e na Câmara Municipal de Vereadores⁴³.

Segundo esse Projeto, preparar o aluno, em fase de conclusão do Ensino Fundamental, para o mercado de trabalho se traduz em estratégia educacional com vistas a oferecer novas possibilidades de aprendizagens fora do ambiente escolar, o que em certa medida se concretizou na burocracia municipal, por meio do desenvolvimento de atividades manuais que não exigem uma qualificação mínima, mas apenas uma adequação do aluno com deficiência às regras estabelecidas socialmente, como fica evidenciado no trecho da entrevista realizada com uma professora membro da equipe diretiva de uma das escolas especiais:

A – No conselho de classe os professores indicam os alunos que acreditam que estão em um momento bom pro PTE. O que quer dizer isso? **Que estão com uma maturidade adequada, que estão em condições de frequentar esse espaço, ou que se aposta que tenham essa condição** ⁴⁴.

Assim, esses alunos:

A – [...] **não precisam ser excelentes alunos, não precisam estar alfabetizados**, mas que as professoras invistam neles: “Bah, pra fulano eu acho que vai ser bom... a gente vai ter um resultado legal com fulano no PTE”...

Por meio dos excertos da entrevista, bem como da análise do Projeto Político Pedagógico das mesmas (escolas especiais), percebe-se que o PTE se configura como uma proposta de inclusão dispensada a poucos alunos com deficiência, não

⁴³ Espaços nos quais, de acordo com os PPP das escolas especiais e o *site* da SMED, os alunos desenvolverão atividades remuneradas e em consonância com o mundo do trabalho.

⁴⁴ Os destaques (em negrito e sublinhado) realizados nos excertos das entrevistas, dos pareceres pedagógicos e em partes do PPP das escolas em destaque se caracterizam em grifo do autor da pesquisa.

somente em virtude das vagas limitadas⁴⁵, mas, também, devido à centralidade que aspectos atinentes à personalidade dos sujeitos educandos assumem frente ao que as professoras julgam como necessário para ser “incluído”. Disso, denota-se que, ao assumi-lo como proposta de inclusão, o PTE pode acarretar o avigoreamento de práticas educativas voltadas apenas à socialização do aluno com deficiência, o que em certa medida reforça o estigma da não aprendizagem.

Para além do PTE, em 1996, a Secretaria Municipal de Educação dá continuidade ao trabalho iniciado, em 1991, na agora E.M.E.E.F. Tristão Sucupira Vianna, criando o Serviço de Psicopedagogia Inicial (PI) – direcionado ao atendimento de crianças com idades de 3 a 6 anos – que se somou à Educação Precoce (que atendia crianças de 0 a 3 anos).

Em 1999, a SMED fecha as últimas classes especiais que permaneciam em funcionamento na rede. No ano seguinte, 2000, os Serviços de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, sendo então concebidos na RME de Porto Alegre como Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, são ampliados, passando a ser ofertados nas quatro escolas especiais do município⁴⁶.

De maneira ilustrativa, no quadro abaixo, pode-se visualizar, conforme o marco temporal, a evolução na rede do processo de implantação de projetos e serviços concernentes à educação especial.

Quadro 3 — Diversificação dos serviços e projetos na RME/POA⁴⁷	
Ano	Serviços e Projetos
1996	Implantação do Projeto de Estágio de Apoio à Inclusão.
2000	Implantação da Sala de Integração e Recursos para o atendimento

⁴⁵ Segundo os relatos das professoras entrevistadas, são ao todo 41 vagas divididas entre as escolas especiais e o Centro Municipal de Educação do Trabalhador (CMET).

⁴⁶ Baseada na Resolução nº 4, CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009, a SMED amplia no âmbito das quatro escolas especiais os Serviços de EP e PI.

⁴⁷ Informações acessadas na página da SMED na internet. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>>. Acesso em: 14 set. 2011.

	educacional especializado dos alunos com deficiência visual do Ensino Fundamental.
2003	Implantação do Serviço de Educação Visual Precoce, destinado ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos, com deficiência visual.
2008	Criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, por demanda da comunidade surda, através do Orçamento Participativo.
2008	Implantação da SIR/PTE.
2009	Implantação da Sala de Integração e Recursos para o atendimento educacional especializado dos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental com altas habilidades/superdotação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Enfim, de acordo com Baptista (2011, p. 335), “embora estejamos em contínua mudança, temos uma tendência aparentemente paradoxal à manutenção dos estados que nos caracterizam”. Neste sentido, o reportar-se ao estudo da história da educação especial, bem como das escolas especiais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, permite-nos vislumbrar o esforço das consecutivas gestões da SMED em transformar ou ressignificar o lugar que a escola especial ocupava na Rede. Desde a primeira gestão da Administração Popular, embora fosse visível a crítica à manutenção desses espaços, as ações da Secretaria se voltaram à reconstrução daquelas escolas, de maneira a refutar o modelo tradicional de instituição especial e dar o formato de instituição escolar às escolas especiais. Dessa forma, podemos depreender dessas iniciativas que a “opção” da Secretaria de Educação em manter as escolas especiais de Porto Alegre pode estar vinculada à convicção de que alguns alunos necessitariam de um atendimento de caráter mais restritivo, já que o redimensionamento dos espaços ditos de segregação se

restringiu a somente às classes especiais. Como diria o filósofo Gaston Bachelard (1973, p. 134), “a verdade é filha da discussão e não da simpatia”.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa circularidade, esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que todo ato de conhecer faz surgir um mundo.

(MATURANA; VARELA, 2001)

6.1 SITUANDO A PERSPECTIVA DO PESQUISADOR

Propor a pesquisa acerca do percurso escolar de alunos de escolas especiais é lançar-se ao novo, ao desconhecido. É querer entender algo para além das páginas de um artigo ou de um livro. É atentar para o fato de que a biografia de uma pessoa pode dizer muito sobre suas escolhas, suas certezas, sobre o seu *modo de estar no mundo*, mas também pode revelar a existência de *trajetórias não autorizadas* nas quais outrem, ao imputar características a um determinado sujeito, *determina* quem esse sujeito é, onde está e para onde, possivelmente, irá. Em linhas gerais, o que se quer dizer com tudo isso é que:

- a) Como pesquisador da área da Educação Especial, a temática da pesquisa se desenha como algo a ser desbravado, conhecido, ou seja, passível do estranhamento necessário ao campo científico. Além disso, que este pesquisador não está isento da análise valorativa do contexto pesquisado ou, como afirmam Maturana e Varela (2001, p. 27), que “a simples captação de algo traz a marca indelével de nossa própria estrutura”;
- b) Por mais que determinados textos concebam a Escola Especial como espaço de segregação, parte-se da concepção de que essas instituições não são, mas *estão sendo*⁴⁸ espaços que podem ser assim interpretados. Isto significa analisá-las por meio do contexto no qual o fenômeno ocorre, buscando as relações que ele estabelece com as coisas em sua volta (família, comunidade, políticas educacionais etc.);

⁴⁸ Perspectiva de análise baseada na concepção de Vasconcellos (2002) sobre o cientista novo-paradigmático que, por meio do pensamento sistêmico, se permite pensar a situação no contexto no qual se desenvolve podendo, assim, vir a perceber uma teia de fenômenos recursivamente interligados.

- c) Para se entender algo, é necessário deixar de pensar que o objeto a ser investigado é determinado pelas características que lhes são inerentes. Precisamos nos concentrar, portanto, em compreender como ele se configura de acordo com as especificidades da realidade estudada e dos sujeitos que ao objeto imprimem uma lógica, uma organização e um sentido;
- d) Alunos da educação especial têm, em determinados casos, sua trajetória restrita (por quem deveria promover sua escolarização) à escola especial e à instituição especializada.

6.2 METODOLOGIA DESENVOLVIDA NA PESQUISA

6.2.1 A escolha do campo de pesquisa

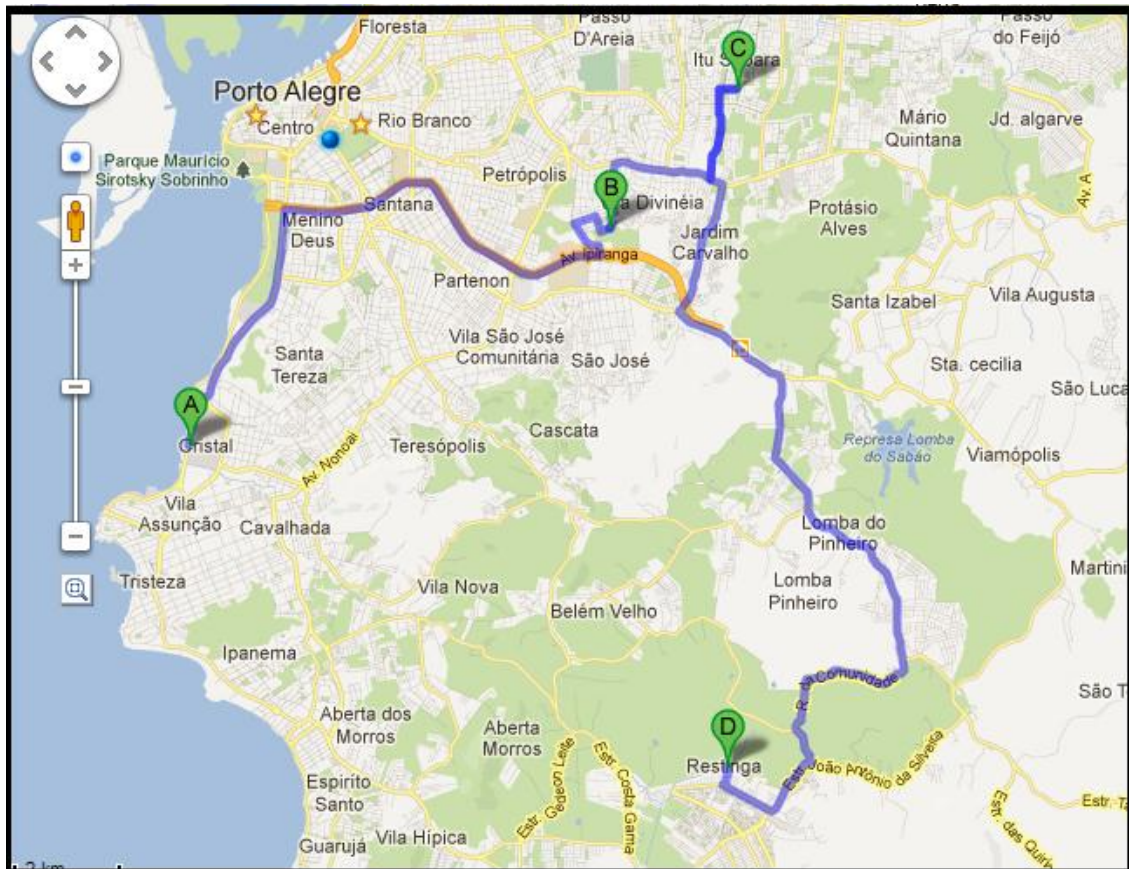
Tendo em vista que as escolas especiais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre possuem particularidades entre si (seja no tocante a sua configuração histórica, seja na forma como se inseriu no contexto local), optou-se pela realização, ao longo do ano de 2012, de pesquisa que evidenciasse a trajetória escolar de alunos das quatro instituições (vide Tabela 5).

Tabela 5 — Escolas Especiais do Município de Porto Alegre

Nome da Escola	Bairro	Região da Cidade
A - E.M.E.E.F. Dr. Elyseu Paglioli;	Cristal	Sul
B - E.M.E.E.F. Lygia Morrone Averbuck;	Jardim do Salso	Leste
C - E.M.E.E.F. Professor Francisco Lucena Borges;	Jardim Itu Sabará	Extremo leste
D - E.M.E.E.F. Tristão Sucupira Vianna;	Restinga	Extremo sul

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 1 — Localização geográfica das escolas especiais no município de Porto Alegre



Fonte Google Maps.

6.2.2 A aproximação com o campo da pesquisa e as questões éticas

O primeiro contato com as escolas especiais foi realizado em meados do mês de março do ano de 2012, por intermédio de ex-professora⁴⁹ de uma das instituições. Nessa primeira aproximação, em reunião com membros da equipe diretiva de cada escola, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa (o que se pretendia compreender), a metodologia que seria utilizada na coleta dos dados, o tempo necessário à realização da mesma e os cuidados éticos⁵⁰ que seriam

⁴⁹ Atualmente, essa profissional vincula-se ao Núcleo de Pesquisa em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/UFRG) e atua como professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS).

⁵⁰ Analisando as Ponderações Acerca de Princípios Éticos na Pesquisa em Educação propostas pela FACED/UFRGS (documento em fase de estudo), penso que as questões que envolvam a ética na pesquisa em educação poderiam entrar em consonância com três pontos fundamentais. Em primeiro lugar, deveríamos discutir a postura do pesquisador em relação ao pesquisado e ao campo de

adotados com vistas a manter em sigilo as informações referentes à identificação dos alunos e dos professores. Além disso, após a entrega da carta de apresentação do pesquisador, foi assinado, pelas partes envolvidas na pesquisa⁵¹, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵² (APÊNDICE A), no qual todo o protocolo da pesquisa estava detalhado de forma clara e concisa.

6.2.3 A coleta de dados e as etapas da pesquisa

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, deu-se início à pesquisa de campo, em abril de 2012, nas quatro escolas investigadas. Cabe ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida, ao longo daquele ano, em dois “movimentos” concomitantes e dialéticos: levantamentos de dados quantitativos e qualitativos⁵³. Contudo, para efeito de ilustração, explicá-los-ei separadamente.

No tocante ao levantamento dos dados quantitativos, foram selecionadas 427 pastas escolares, referentes ao número total de alunos matriculados, até o primeiro semestre do ano de 2012, nos três ciclos de todas as escolas. Daquele total, foram analisadas 423 pastas, pois havia quatro que se encontravam vazias, sem documentação ou qualquer informação sobre o aluno (observe na Tabela 6).

inserção da pesquisa. Isto é, orientá-lo sobre o tipo de interação que se constrói nas pesquisas em educação, sobre o respeito à liberdade e responsabilidade pelo *o outro*, etc.. Em um segundo momento, debatermos sobre os limites e possibilidades (os direitos e deveres) do pesquisador quando em campo e, anterior a isso, na elaboração de seu projeto de pesquisa. Por último, como corolário da pesquisa, elucidar os direitos dos sujeitos pesquisados, deixando claro que o pesquisador deve respeitar as especificidades da realidade estudada, da cultura, não deve se impor ao outro.

⁵¹ Pesquisador e professoras que compunham o quadro da direção escolar de cada escola.

⁵² O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um tipo documento que contém, de forma clara e concisa, as informações mais importantes acerca do protocolo de pesquisa. Além disso, neste documento o pesquisador e o pesquisado assumem responsabilidades frente ao trabalho de investigação, já que o mesmo se configura como uma proteção legal e ética dispensados a ambos.

⁵³ Usou-se essa nomenclatura com o intuito de permitir que o leitor visualizasse os movimentos empreendidos em torno do levantamento dos dados atinentes a essa pesquisa.

Tabela 6 — Quantidade de pastas escolares por escola

	Escola	Ciclos	Nº de pastas por ciclo	Total
A	Dr. Elyseu Paglioli	1º	23	116
		2º	39	
		3º	54	
B	Lygia Morrone Averbuck	1º	11	121
		2º	53	
		3º	57	
C	Prof. Francisco Lucena Borges	1º	19	64
		2º	24	
		3º	21	
D	Tristão Sucupira Vianna	1º	27	122
		2º	50	
		3º	45	
			Total	423

Fonte: Dados da pesquisa.

Da leitura preliminar de algumas pastas, elaborou-se uma tabela na qual foram contempladas, e devidamente organizadas, as informações concernentes à vida escolar do aluno, bem como sobre o tipo de deficiência e composição familiar que os caracterizavam. Todavia, no intuito de tornar a análise dos dados exequível, buscou-se definir algumas categorias necessárias ao cruzamento dos dados tais como, por exemplo, data de nascimento; ano de ingresso na escola especial; ano de ingresso na RME/POA; turno e ciclo de frequência à escola; ciclo de ingresso na escola especial, origem institucional, entre outras⁵⁴.

⁵⁴ Todas as categorias usadas para organizar e analisar os dados, além do detalhamento completo de como aqueles foram cruzados (gerando, assim, as tabelas que constam nos capítulos acerca da trajetória dos alunos das escolas especiais) encontram-se discriminadas no Manual de Análise dos Dados (APÊNDICE B).

No que concerne aos aspectos qualitativos da pesquisa, foram realizadas, 10 entrevistas⁵⁵, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com as professoras que compunham a equipe diretiva de cada escola. Esse movimento foi empreendido com o intuito de compreender melhor os dados coletados na pesquisa quantitativa, assim como entender alguns aspectos atinentes à organização do ensino nas escolas especiais.

Ademais, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas especiais foram analisados de maneira que se tornasse possível a identificação de pontos de congruência entre aquelas escolas. Sendo assim, na análise dos PPP considerou-se a concepção de educação especial e inclusão, identificação do alunado e das aprendizagens, organização do ensino, a elaboração e a adoção de programas como os aspectos constituintes das propostas pedagógicas dessas instituições. Destaque-se, também, que as leituras e análise de pareceres pedagógicos das professoras da Sala de Integração e Recursos e das professoras referência das escolas especiais⁵⁶ entraram no escopo da coleta de dados, pois era preciso compreender melhor como as trajetórias dos alunos eram e foram construídas.

⁵⁵ Ao me referir às entrevistas, portanto, à relação pesquisador-pesquisado, chamo a atenção para o fato de que numa pesquisa, que envolva aquela metodologia, há a necessidade do pesquisador refletir sobre sua inserção no campo, o que significa colocar-se não como autoridade detentora do saber sobre o social; e sim como agente também aberto ao diálogo com os interlocutores estudados, rompendo com uma possível hierarquia que surja entre as partes envolvidas na pesquisa e impeça que determinadas falas aconteçam.

⁵⁶ Os pareceres analisados, no tocante a SIR, faziam referência à avaliação de alunos do ensino regular em processo de transferência para a escola especial. Já os pareceres das professoras referência da escola especial faziam menção, após avaliação escolar do aluno, à permanência justificada desse na instituição.

7 ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS: TRAJETÓRIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTO ALEGRE

Quanto a mim, cidadãos, é nessa medida e nesse ponto que difiro da maioria dos homens; e se enfim deve haver alguém a quem eu me declararia superior em sabedoria nalgum aspecto, a ele eu declararia que superioridade é não ter saber suficiente sobre o que se passa no Hades, não sabendo assim imaginar aquilo que não conheço.

(PLATÃO, 2002)

De acordo com o último Censo Escolar⁵⁷, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC), no ano de 2012 a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre possuía 3.096 alunos vinculados à educação especial (vide dados da tabela do INEP/MEC⁵⁸).

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial									
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)									
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio	
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais			
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
PORTO ALEGRE										
Estadual Urbana	0	1	15	0	1.778	187	435	40	255	2
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	57	28	55	59	1.115	357	884	144	9	0
Municipal Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	57	29	70	59	2.893	544	1.319	184	264	2

Fonte: INEP/MEC (Censo Escolar 2012)

⁵⁷ Censo Escolar INEP/MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 08 jan. 2012.

⁵⁸ Anexo II do Senso Escolar INEP/MEC: Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Matrícula inicial				Total
EJA Presencial				
Fundamental		Médio		
Parcial	Integral	Parcial	Integral	
PORTO ALEGRE				
182	0	8	0	2903
0	0	0	0	0
388	0	0	0	3096
0	0	0	0	0
570	0	8	0	5999

Fonte: INEP/MEC (Censo Escolar 2012)

Desse total, de acordo com os dados obtidos ao longo da presente pesquisa, 427 eram alunos de escolas especiais municipais. Isso significa dizer que, aproximadamente, 13% dos alunos da educação especial estavam matriculados ainda em uma escola especial da RME/POA. Sendo assim, com o objetivo de compreender as trajetórias escolares desses alunos, analiso, neste capítulo, os aspectos atinentes ao número de alunos matriculados nas escolas especiais até o primeiro semestre do ano de 2012; a média de idade dos alunos com matrícula ativa nesse período; a frequência de idades concernente a cada ciclo; a diferença entre a organização dos ciclos na escola regular e na especial; os dados acerca de alunos egressos das Salas de Integração e Recursos; a idade de ingresso na escola especial e o tempo permanência nessa instituição, na instituição especializada e no ensino regular; as informações numéricas sobre a quantidade de alunos que ingressaram na escola a partir do primeiro ciclo, bem como o tempo médio de permanência na mesma; os dados alusivos aos egressos de classe especial; a origem institucional de alunos das escolas estudadas, considerado a dependência administrativa; e o fluxo de alunos entre as escolas especiais da cidade de Porto Alegre.

Salienta-se que, anteriormente à análise dos dados referentes ao contexto de cada escola especial, far-se-á uma breve apresentação dessas escolas no capítulo de referência para cada um delas. Para tanto, considerar-se-á a história da

instituição, o quadro funcional da mesma, a definição do alunado, os aspectos alusivos à aprendizagem, a consecução de projetos e/ou programas (quando for necessário), entre outros fatores.

Por fim, é importante destacar que alguns projetos, desenvolvidos nas escolas especiais, assim como os complementos curriculares (dança, artes cênicas etc..), fazem parte do conjunto de atividades ofertadas aos alunos. Todas as quatro escolas especiais da rede possuem áreas especializadas como Educação Física, Artes e Multimeios, que se somam ao trabalho desenvolvido pelo professor referência, profissional responsável por construir a articulação entre os conhecimentos das áreas formais de estudo (Geografia, História, Português e Matemática).

7.1 A E.M.E.E.F ELYSEU PAGLIOLI

Quadro 4 — Quadro ilustrativo da escola		
Nº de Professores	Nº de Alunos	Nº de Turmas
37	116	14

Fonte: Dados da pesquisa.

Fundada no ano de 1988, no bairro Cristal, zona sul da cidade de Porto Alegre, para atender alunos com deficiência mental, a primeira escola especial do município, Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli, inicia suas atividades em meio à rejeição da comunidade⁵⁹ local,

⁵⁹ Essa rejeição pode ser explicada ao nos reportarmos, brevemente, ao lugar que as pessoas com deficiência mental ocuparam em nossa sociedade e ainda ocupam. É inegável que o estigma histórico que esses sujeitos carregam continua sendo um definidor da relação com o outro e o limitador de uma inserção mais ampla na vida cotidiana. Admitir a construção de uma escola voltada a esse público seria assumir o risco da convivência com aquele que antes era segregado em hospitais psiquiátricos, manicômios, instituições especializadas e classes especiais, ou seja, seria, no imaginário dos moradores, residir com a iminência de surtos psicóticos, que poderiam culminar em violência; acostumar-se à falta de liberdade em transitar livremente pelas ruas do bairro; arcar com o desprestígio da região domiciliar, entre outras coisas.

caracterizada por uma vizinhança, formada por famílias da classe média, que não desejava ter nas imediações uma escola para “anormais”⁶⁰.

Segundo os registros escritos⁶¹ e o relato de uma professora dessa instituição, a resistência apresentada pelos moradores do bairro não estava vinculada ao fato de alunos com deficiência mental frequentarem um novo espaço, com estrutura e nome de escola, mas sim a aspectos meramente econômicos:

L – Quando a escola foi construída, houve todo um movimento na região pra que essa escola não viesse pra cá porque **uma escola de deficientes, neste bairro, ia afetar o valor das casas...** Então, a comunidade não queria a construção dessa escola aqui.

Essa tese, levantada à época e sustentada até os dias atuais pela equipe escolar, não contempla toda a problemática existente por trás de um movimento que pretendia impedir a consecução de um dos direitos mais básicos, respaldados pela Constituição Federal de 1988, que é o direito à educação. De maneira mais clara, esse fato evidenciou a reprodução de preconceitos que há muito tempo alija dos processos de escolarização e, por conseguinte, de inclusão escolar sujeitos que carregam consigo o estigma da inadequação à vida em sociedade, da não aprendizagem, da instabilidade e descontroles emocionais etc..

Todavia, foi acreditando naquela tese que, no sentido de promover, localmente, a escola especial como um espaço capaz de fomentar a inclusão de alunos com deficiência, as professoras deram os contornos ao trabalho pedagógico empreendido por esta instituição.

L – Aqui, houve um rechaço muito grande [...]. Então, é **uma escola que desde o início foi muito voltada para mostrar pra comunidade a necessidade, a importância da escola...**

⁶⁰ A história da fundação da escola encontra-se disponível do *site* da instituição: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/elyseu/historia.html>>.

⁶¹ Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, *Blog* e sítio eletrônico.

Neste sentido, a partir do ano de 1995, foram criados os “Projetos de Integração” que, segundo a concepção de inclusão apregoada pela escola de que “[...] é possível conviver, estudar, trabalhar e aprender com as diferenças”⁶², ofereciam vagas para alunos de escolas regulares em cursos vinculados à área artística como, por exemplo, teatro, dança, artes visuais etc.

A partir do ano de 1996, os “Projetos de Integração”⁶³ se ampliaram, estendendo-se à Educação Infantil e dando início ao que se denomina, hoje, de “Integração às Avestas”. Em linhas gerais, essa integração significou envolver, durante um ano letivo, crianças sem deficiência e em idade pré-escolar, entre quatro e cinco anos, em propostas pedagógicas do primeiro ciclo. O que era feito inicialmente em uma turma-piloto, expandiu-se, atualmente, à totalidade das turmas, sendo que em cada uma delas há, em média, três vagas para crianças da comunidade local, que não possuem vínculo institucional com a escola especial.

Recentemente, os “Projetos” criados em 1995 congregam alunos do segundo e terceiro ciclos, alunos de escolas regulares e a comunidade em geral em atividades que fazem parte dos complementos curriculares respaldados pelo Projeto Político Pedagógico da escola. Esses complementos possuem duração de um ano letivo, com encontros que variam de uma a duas vezes por semana; limitação de vaga e idade⁶⁴, até mesmo para os alunos da própria escola; e vinculação direta com a arte (teatro, fotografia, artes visuais, dança e ludicidade dos contadores de histórias), área valorizada como um meio de aprendizagem capaz de dar sentido às relações estabelecidas pelos alunos na escola e fora dela.

Conforme defende uma professora integrante da gestão escolar, acredita-se que a convivência e as interações propiciadas pelas *artes* se traduzem em:

L – [...] ***um momento muito rico de troca, tanto para os nossos alunos quanto para os alunos de fora***, porque a partir das artes não tem a questão da deficiência em si... ela quase que desaparece porque [...] ***onde eles têm a maior dificuldade, que é no desempenho acadêmico, essa dificuldade acaba diminuindo e, em muitos casos, até sumindo.***

⁶² Excerto retirado do Projeto Político Pedagógico da escola em foco.

⁶³ Esses projetos não compunham os complementos curriculares das escolas.

⁶⁴ De acordo com o PPP dessa escola, somente são aceitos alunos com idade entre 10 e 14 anos.

Entretanto, por mais que a participação em atividades artísticas atenuem as marcas físicas da deficiência, essa, por si só, continua a existir como marca social e, como tal, imprime nos alunos dessa e de outras escolas características que não condizem com a realidade desses sujeitos e que, em muitos casos, acabam balizando o desenvolvimento das potencialidades desse aluno. Um exemplo disso é a predileção por atividades manuais e lúdicas em detrimento do ensino de conteúdos acadêmicos. Parte-se do pressuposto, conforme evidenciado no Projeto Político Pedagógico da escola, que envolvê-los em dinâmicas relacionadas às diferentes áreas artísticas é o mesmo que desenvolver estratégias pedagógicas que estimulem aprendizagens:

Ao pensarmos na arte no contexto da escola especial, vemo-la como um agente organizador do sujeito, inserindo-o no mundo. Neste sentido, a arte faz-se por percursos de trocas, de afetos, de percepções, e principalmente, percursos de vida, independente das idades e condições dos sujeitos. **A arte entendida aqui como agregadora e provocadora de diferenças, ou seja, como um caminho digno de inclusão.** Neste sentido, **a arte faz-se mediadora de processos de inclusão e das diversas formas de aprendizagem, rompendo e ampliando espaços de pertencimento e de apropriação, tão importantes para a construção de uma identidade** (PPP, 2012, meu).

Abrir as portas da escola especial ou da escolar regular para comunidade não significa, necessariamente, promover a inclusão, já que a inclusão é parte de um processo mais amplo que envolve a sociedade como um todo. Porém, de acordo com sua filosofia, essa escola especial defende como “inclusão” a promoção de um espaço escolar que possibilite o acolhimento das diferenças e singularidades de todos os alunos; que desenvolva projetos no sentido de construir o conhecimento por meio da reciprocidade, participações coletivas e interacionais; bem como provoque a emergência de sujeitos conscientes, reflexivos e críticos.

7.1.2 Trajetória escolar dos alunos da E.M.E.E.F Elyseu Paglioli: analisando os dados da pesquisa de campo

Em números, a E.M.E.E.F Elyseu Paglioli possui 116 alunos regularmente matriculados e distribuídos em 14 turmas. Sendo quatro turmas de primeiro ciclo,

cinco turmas de segundo e cinco de terceiro ciclo. Cada turma possui respectivamente e em média seis, oito e 11 alunos. Daquele total, 23 alunos estão cursando o primeiro ciclo, 39 o segundo e 54 o terceiro ciclo (vide Tabela 7).

Tabela 7 — Alunos com matrícula ativa em 2012/1

Ano/ciclo	Quantidade de turma/ciclo	Quantidade de aluno ano/ciclo	Média de alunos por turma/ciclo
1º	4	23	6
2º	5	39	8
3º	5	54	11
TOTAL		116	

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme demonstrado na tabela acima, o terceiro ciclo é o que concentra o maior número de alunos. Uma das hipóteses levantadas é que nos últimos anos, de acordo com o Projeto Político Pedagógico e os relatos de professoras desta escola, o público atendido pela EMEEF Elyseu Paglioli se modificou drasticamente. Na época de sua fundação, 1989, a escola estava voltada exclusivamente ao atendimento de alunos como deficiência mental. Hoje em dia, a escola recebe alunos que apresentam diferentes diagnósticos como, por exemplo:

[...] transtornos de desenvolvimento, paralisia cerebral, prematuridade, atrasos no desenvolvimento, doenças metabólicas, transtorno neuropsicomotor, deficiências múltiplas, **hiperatividade e distúrbio de atenção**, deficiências múltiplas, como deficiência mental associada à lesão cerebral, à deficiência física, visual e auditiva (PPP, 2012, grifo meu).

É importante notar que alunos com comprometimentos considerados menos graves, como aqueles que apresentam diagnóstico de hiperatividade e distúrbio de atenção, passaram a compor o público atendido pelas escolas especiais. Segundo relatos de uma professora da escola em foco, esses alunos começaram “a chegar à instituição porque se entendia que os mesmos precisavam de um momento de organização”:

L – [...] a gente está com alunos com uma situação de fracasso no ensino regular que são meninos e meninas com uma dificuldade que não se adequavam à escola regular por questões de conduta, por questões sociais e que acabaram vindo pra escola especial ...

Nesse sentido, sopesando a diversificação do alunado da educação especial, infere-se que número significativo de alunos matriculados no terceiro ciclo, pode ser explicado pelo fato de que essas escolas continuam sendo, hipoteticamente, concebidas como “o lugar” do aluno inadequado, do aluno que não para e, numa acepção mais genérica, do aluno que “não aprende”, ao menos não aprende segundo a previsão da escola. Isso se comprova por meio do excerto da entrevista, realizada com uma professora membro da direção, na qual fica visível que a maioria dos alunos do ciclo em debate, egressos da classe comum, iniciaram sua trajetória escolar no ensino regular:

L – [...] a gente tem uma turma de terceiro ciclo, a CM2. **A grande parte daqueles alunos veio de ensino regular.** Então, o que que acontece? Eles vão pro ensino regular, eles ficam no ensino regular, **eles vêm pra nós basicamente a partir dos nove, dez anos,** porque ainda na educação infantil e nos primeiros anos de ensino regular consegue fazer um investimento e eles conseguem permanecer. **Quando começa a dificuldade aumentar, eles acabam vindo pra escola especial.**

Não obstante, se observarmos na tabela abaixo (Tabela 8) os dados referentes ao terceiro ciclo, considerando apenas a relação ensino regular–escola especial, entenderemos que aquela afirmação não está completamente equivocada, já que, dos 54 alunos que estão nessa etapa de escolarização, 33 deles são oriundos do ensino regular estadual (9), municipal (22) e privado (2).

Tabela 8 — Origem institucional de alunos com matrícula ativa em 2012/1

Ano /Ciclo		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	TOTAL	
Dependência administrativa	Estadual	Escola Regular	0	1	9	10
		Escola Especial	0	0	0	0
	Municipal	Escola Regular	5	15	22	42
		Escola Especial	16	19	18	53
	Privada ⁶⁵	Escola Regular	0	0	2	2
	Instituição especializada ⁶⁶		2	4	3	9
TOTAL		23	39	54		

Fonte: Dados da pesquisa.

Se considerarmos a análise conjunta dos três ciclos, é possível enxergar, também, que do total de 116 alunos, 54 são oriundos do ensino regular e 62 da educação especial. Esses números tornam latentes dois “movimentos” distintos e complementares entre si, isto é, entende-se que, se do total de 62 alunos com matrículas originadas na educação especial, 44 desses permanecem ainda no segundo e no terceiro ciclos é porque, como afirma uma professora desta escola:

B – [...] **escola especial ela tem um caráter transitório para alguns alunos**, que é como eu estava te dizendo no início, quando a gente fala em inclusão, como a escola especial é um espaço inclusivo, e ali tem muitos sujeitos que não estariam na escola se não fosse a escola especial, esses alunos vão ingressar no primeiro ciclo e eles vão ficar com a gente até o terceiro ciclo. **Ela é transitória para alguns alunos, mas para muitos ela é o espaço de escola e de escolarização possível que a gente tem.**

⁶⁵ O termo “Privada” está sendo empregado para designar escolas particulares, comunitárias e filantrópicas.

⁶⁶ A nomenclatura “Instituição especializada” é utilizada neste trabalho de maneira a denominar instituições como a APAE.

Embora o trecho da entrevista nos revele uma possível “falência” da escola especial como espaço transitório, é necessário apreendê-la dentro do contexto mais amplo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Assim, compreendo que a fragilidade, apresentada pelas escolas especiais no tocante ao ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, não está intrinsecamente relacionada à proposta pedagógica e a organização dos ciclos, que se diferem do ensino comum, mas sim com a forma como esses espaços são significados e ressignificados. Já que, voltando o nosso olhar para relação estabelecida entre as escolas especiais e as demais escolas da rede, constataremos que o que é evocado como fragilidade pela entrevistada, é percebido como potencialmente promissor por algumas professoras da SIR, que, em seus pareceres pedagógicos, nomeiam a escola especial como o local mais adequado para a escolarização de determinados alunos:

[...] considerando não só as dificuldades de acompanhamento e a falta de desejo do aluno frente à organização da escola regular e também a própria dificuldade da escola Iracema de oferecer o melhor trabalho pedagógico de que o aluno necessita, encaminha-se a possibilidade de transferência de Pedro para a escola especial. Buscando-se uma oferta curricular mais adequada na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre da qual o aluno pertence” (Parecer da professora da Sala de Integração e Recursos, grifos meu).

Não obstante:

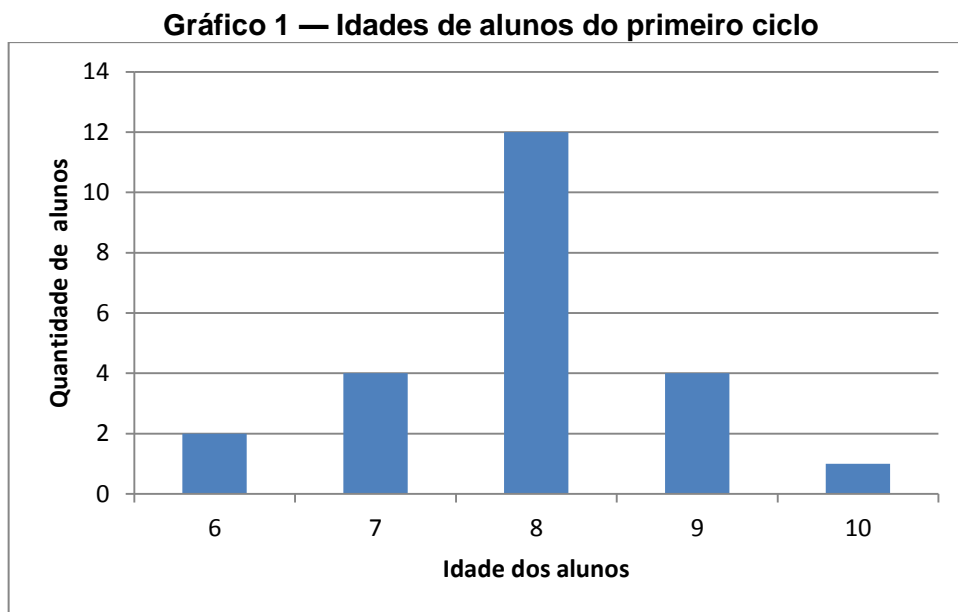
[...] compreendemos que o aluno poderá beneficiar-se mais pedagogicamente com a participação na Escola Especial por esta possibilitar uma intervenção mais pontual, no sentido de dar-lhe o que o aluno necessita para o seu desenvolvimento para vida (Parecer de professora da Sala de Integração e Recursos acerca da avaliação de um de seus alunos, grifos meu).

Para além daquela apreciação, ao estendermos a análise aos dois primeiros ciclos, percebe-se que a dinâmica de ingresso na escola especial, aparentemente, modifica-se. Dos 39 alunos do segundo ciclo dessa instituição, 20 são provenientes de escolas especiais e quatro de espaços de atendimento especializado como, por exemplo, instituições filantrópicas. No tocante ao primeiro ciclo, dos 23 alunos, 18 são oriundos da educação especial. Em suma, em ambos os ciclos pode-se visualizar que a maior parte dos alunos possui primeira matrícula em escola especial ou estiveram em instituições especializadas, o que, em certa medida, difere do contexto apresentado pelo terceiro ciclo dessa escola.

No que diz respeito à média de idades (Quadro 5), os alunos da referida escola possuem média entre oito e 18 anos, o que em termos mais gerais representa, aproximadamente, cinco anos de diferença entre as idades dos sujeitos matriculados em cada ciclo. Assim, no primeiro ciclo a média se situa nos oito anos (vide Gráfico 1).

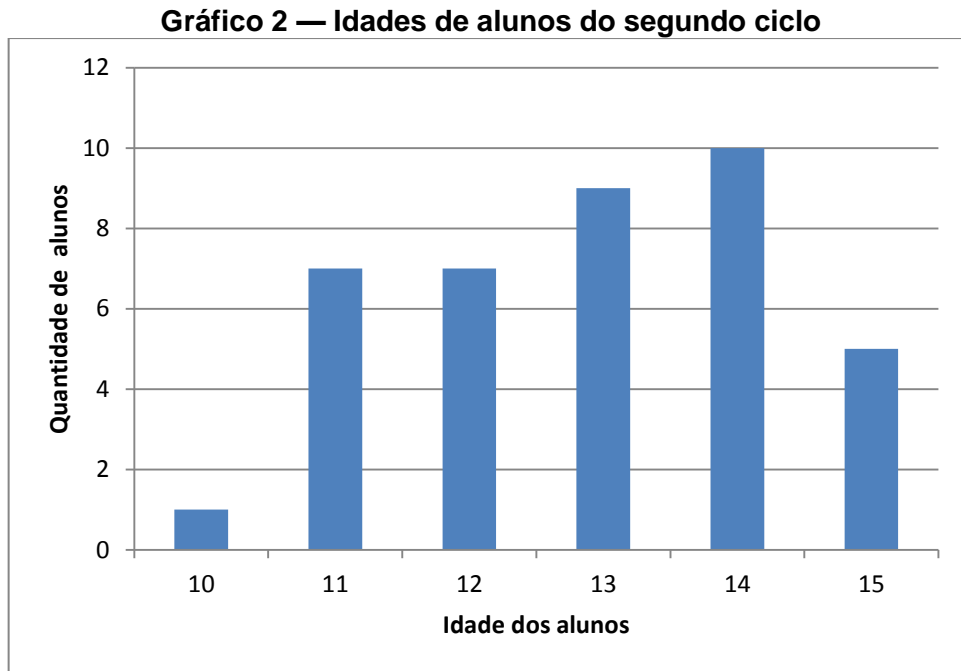
Quadro 5 — Média de idades de alunos com matrícula ativa em 2012/1	
Ano/ciclo	Média de idades dos alunos por ano/ciclo
1º	8
2º	13
3º	18

Fonte: Dados da pesquisa.



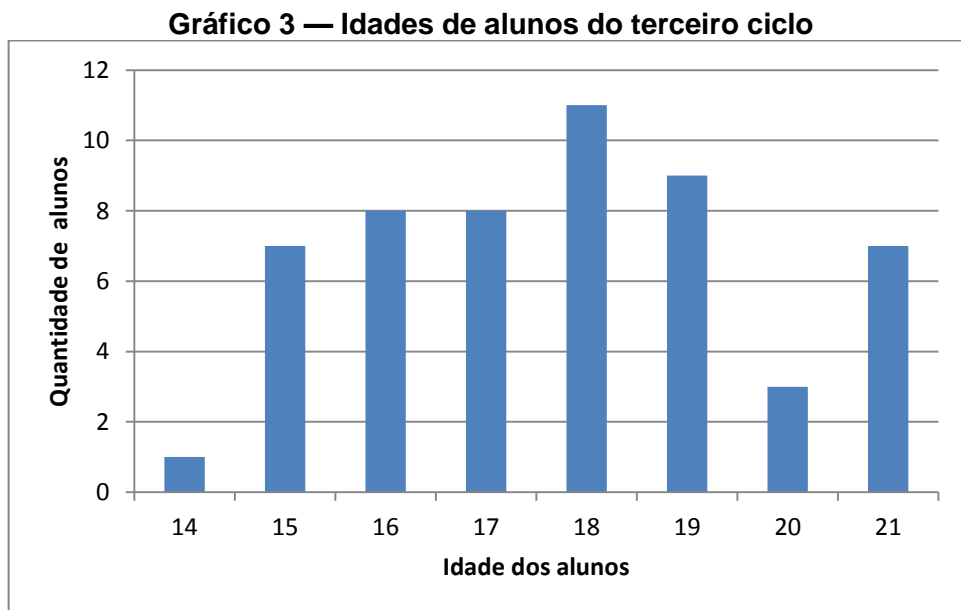
Fonte: Dados da pesquisa.

No segundo ciclo, a média verificada é de 13 anos idade.



Fonte: Dados da pesquisa.

No terceiro ciclo, essa média chega aos 18 anos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Utilizando o quadro abaixo como referência, é latente a disparidade entre as idades dos alunos que compõem os ciclos das escolas especiais e os ciclos das

regulares. Tal dessemelhança relaciona-se à concepção de que os alunos com deficiência necessitariam de um tempo maior para serem alfabetizados ou escolarizados.

Quadro 6 — Configuração dos ciclos na RME de Porto Alegre/RS			
Ciclos nas escolas regulares		Ciclos nas escolas especiais	
I Ciclo	De 6 a 8 anos	I Ciclo	De 6 a 10 anos
II Ciclo	De 9 a 11 anos	II Ciclo	De 10 a 15 anos
III Ciclo	De 12 a 14 anos	III Ciclo	De 15 a 21 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Entretanto, desconsiderando a distinção entre os currículos de ambas as instituições, essa diferença, em muitos casos, pode inviabilizar a inclusão do aluno da escola especial no ensino regular. Assim, como afirma em entrevista uma professora da escola estudada:

L – Aí a gente consegue fazer um trabalho com esses alunos, consegue organizá-los e aí **quando a gente considera que eles estão aptos pro ensino regular, eles já estão com doze, treze, catorze anos e aí eles estão muito velhos pro ensino regular.** Essa é a nossa maior dificuldade, porque aí a gente vai pensar numa escola estadual, o que a gente considera apto, ele vai entrar numa primeira, numa segunda série. **E aí, colocar um sujeito de catorze anos com alunos de sete, oito, não é adequado pra ele. Ai mesmo as escolas regulares municipais que tem o ciclo, o ciclo fecha aos catorze anos, então a nossa maior dificuldade é a idade.**

Com relação à Sala de Integração e Recurso, dos 116 (100%) alunos da escola Elyseu Paglioli, 36 (31%) já frequentaram aquele serviço (SIR). Desse percentual, 15 (17%) e 17 (20%) são o total de alunos, hoje matriculados respectivamente no segundo e terceiro ciclos, egressos da SIR. Com relação à

escola regular de origem e a escola polo de frequência à SIR, 23 alunos (27%) frequentavam a Sala de Integração e Recurso na mesma escola e 13 (15%) em escolas polo da rede. A referência à SIR, nesse momento da análise, é motivada pelo fato de que um aluno que frequenta um serviço educacional especializado no ensino comum teria, em tese, suporte pedagógico para continuar sua escolarização naquele espaço.

Tabela 9 — Dados de alunos egressos da Sala de Integração e Recursos

Ano/Ciclo	Frequentou SIR*	Quantidade de alunos	Média de anos de frequência à SIR	Escola de origem é a mesma escola polo?	
				Sim*	Não*
1º	4	23	SR	2	2
2º	15	39	1	10	5
3º	17	54	1	11	6
TOTAL	36	116		23	13

Fonte: Dados da pesquisa.

O que mais chama atenção na tabela acima é a média de anos de frequência à Sala, que, de certo modo, é relativamente baixa. Esse número pode nos induzir a constatar que a passagem pelo ensino regular está condicionada à SIR e que a essa média se confunde aos os anos de escolarização em classe comum. Contudo, se avançarmos um pouco, perceberemos que o tempo de permanência na escola regular é de, aproximadamente, três (3) anos, referentes aos alunos de terceiro ciclo (Tabela 10).

Tabela 10 — Médias de ingresso e permanência

Média de idade ao ingressarem na escola especial	Média de idade atual	Tempo em média de permanência na EE	Tempo em média de permanência na instituição especializada	Tempo em média de permanência no Ensino Regular
8	18	8	3	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Em contrapartida, o tempo de permanência na escola especial é duas vezes maior. Entretanto, ambos os dados são reveladores, se de um lado o número evidencia maior permanência em anos na escola especial, por outro, coloca-nos um problema: porque esse aluno se mantém matriculado por um pequeno período de tempo no ensino regular?

Nota-se também, que a média de idade dos alunos de terceiro ciclo, ao ingressarem na escola especial, é dois anos superior a do ensino regular. Se somarmos a média da idade de ingresso com o tempo de permanência na instituição escolar especial, concluiremos que a idade na qual esse aluno chega ao último ano/ciclo inviabiliza, dentre outros fatores, seu ingresso na escola comum. Se extrapolarmos essa conta, agregando a essa soma os anos nos quais os alunos estiveram em instituições especializadas, constataremos que, como afirma uma das professoras envolvida na direção da escola em destaque, a única decisão viável é encaminhar esse aluno, após completar 21 anos de idade, para espaços terapêuticos ou, na melhor das hipóteses, para a Educação de Jovens e Adultos:

L – [...] também **quando eles fazem vinte e um anos a gente procura buscar encaminhamento pra eles em outros espaços, ou terapêuticos ou sociais, ou escolares**, de acordo com cada aluno a gente vai, vai buscando. [...] **quando a gente fala em terceiro ciclo, é trabalhar com esses caras, mas um período e aí mais um pouquinho mandar pra Educação de Jovens e Adultos.**

Do mesmo modo, se isolarmos os alunos que ingressaram na escola a partir do primeiro ciclo e permanecem matriculados atualmente no terceiro ciclo, veremos que 27% (31 alunos) do total de matriculados nunca estiveram em outro espaço senão na escola especial em foco.

Quadro 7 — Alunos de terceiro ciclo que ingressaram na escola a partir do primeiro ciclo de formação	
Quantidade de ingressantes no primeiro ano/ciclo	Média de anos de permanência da EE
31	10

Fonte: Dados da pesquisa.

A média de anos de permanência desse aluno na instituição especial é de 10 anos. Seguindo o mesmo contexto de análise, a média de anos de permanência de alunos com deficiência em bancos escolares de classes especiais de escolas regulares estaduais é de três anos (vide Quadro 8), uma média elevada.

Quadro 8 — Alunos egressos de classe especial		
Ano/Ciclo	Frequentou CE*	Média de anos de frequência à CE
1º	0	0
2º	0	0
3º	4	3
TOTAL	4	

Fonte: Dados da pesquisa

Outro dado interessante diz respeito ao fluxo de alunos entre as escolas especiais de Porto Alegre, o que poderia explicar a pouca variação do número de

matrículas. São ao todo 53 alunos. Sendo que 43 possuem primeira matrícula na escola especial em estudo e 10 são advindos das outras escolas especiais da rede.

Tabela 11 — Matrículas com origem institucional em escolas especiais da RME/Porto Alegre

Ano/Ciclo	Quantidade de alunos com primeira matrícula na escola atual			Quantidade de alunos com primeira matrícula em outra escola especial do município		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
		12	16	15	4	3
TOTAL	43			10		

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio desses números, pode-se inferir que há um pequeno fluxo ou mobilidade na transferência de alunos entre escolas especiais. Isto é, aparentemente, eles não migram de instituição com muita frequência, permanecendo por um longo período de tempo inseridos na instituição de primeira matrícula. Isso fica mais claro quando olhamos para o segundo e terceiro ciclos. Do total de 43 alunos, os dois últimos ciclos são, somados, os que possuem o maior número de sujeitos com primeira e única matrícula nessa escola especial.

Uma das tentativas de explicar esse pequeno fluxo seria a compreensão do significado do seguinte parecer:

Pudemos perceber que o aluno encontra-se adaptado ao espaço escolar, conseguindo interagir com os colegas de turma em atividades sistematizadas e livres. Escreve o primeiro nome, reconhece as letras do alfabeto e tem demonstrado predisposição para a aprendizagem, realizando as propostas de trabalho. **O aluno apresenta um comportamento cognitivo significativo, o que demonstra nesse momento que a escola especial é o espaço adequado para esse aluno** (Parecer da professora referência da escola especial, grifo nosso).

Assim como no ensino regular, vislumbram-se na escola especial, com maior constância, avaliações pedagógicas que apontam avanços significativos na aprendizagem do aluno, mas, em compensação, reafirmam a instituição como espaço mais “adequado” para a escolarização desse sujeito – o que coloca em

evidência uma incongruência existente entre a avaliação do professor e o encaminhamento que se faz ao término dela. Em linhas gerais, percebe-se que os índices, que essa escola apresenta, corroboram para o entendimento de que há uma dinâmica dialógico-consensual, entre as escolas especiais e regulares do município, que opera no sentido de ressignificar o lugar que as instituições de ensino exclusivamente especializado ocupam frente à Rede de Ensino.

7.2 A E.M.E.E.F PROFESSORA LYGIA MORRONE AVERBUCK

Quadro 9 — Quadro ilustrativo da escola		
Nº de Professores	Nº de Alunos	Nº de Turmas
33	121	16

Fonte: Dados da pesquisa.

Localizada no bairro Jardim do Salso, zona leste do município, a Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professora Lygia Morrone Averbuck pode ser definida como um enclave, escondido atrás de prédios comerciais e de parques privativos que, atualmente, abrigam condomínios de luxo. De maneira mais clara, a escola mantém e sempre manteve uma existência discreta em relação a sua vizinhança. Apesar da inexistência de documentos que contenham parte de sua história, pode-se inferir que a construção desta escola, em lugar ermo, relaciona-se com o tipo de alunado, sujeitos com deficiência mental, atendidos inicialmente pela instituição. Além disso, conforme relatos de uma das professoras da escola em estudo, desde o ano de sua fundação, 1989, a instituição foi assinalada por “desafios”. Dentre esses, superar o “risco de se tornar uma escola de ensino regular⁶⁷”.

⁶⁷ Excerto extraído da entrevista realizada com uma profissional envolvida com a equipe diretiva da escola em tela.

T – [...] **havia uma ameaça que a escola ia fechar, e ia se transformar em escola do ensino regular**, isso ai foi em 1989. E a gente ficou muito assustada porque as gurias todas tinham sido chamadas por concurso. E aí, como é que ficaria?

Segundo aquela profissional, na época de transição do governo da cidade de Porto Alegre (1989), a Secretaria Municipal de Educação passou por um processo de reestruturação do seu quadro funcional. Essa mudança também se estendeu ao setor de Educação Especial o que acarretou perda de documentação atinente ao cadastro dos futuros alunos da escola. Sem aluno, a escola especial não poderia entrar em funcionamento, devendo assim ceder a sua estrutura a uma escola de ensino regular⁶⁸. No entanto, como fica visível no trecho supracitado da entrevista, a preocupação em alocar as profissionais, aprovadas em concurso específico, foi um dos fatores que mobilizou a “busca” por alunos.

T – Então, [...] nós começamos a fazer cartazes e colocar nos postos de saúde, nos ônibus, para chamar alunos para essa escola e os alunos foram aparecendo. E começou o trabalho assim. Então, **não houve mais o fechamento, por que houve uma resposta significativa de alunos que correram para cá e tudo se normalizou.**

Em suma, aquele “risco”, além de impelir as professoras da escola especial em torno da divulgação da instituição, no sentido de cooptar, assim, seus futuros alunos, evidenciou que a falta dos mesmos não era a única preocupação do corpo docente dessa escola. Havia uma forte apreensão no tocante à nomeação das profissionais que deveriam assumir suas funções, em tempo cogente, junto à escola especial⁶⁹. Portanto, o “risco” que se apresentava não era somente a iminência da transposição da escola especial em regular, mas a “ameaça” da perda do espaço de trabalho e dos direitos profissionais adquiridos.

Para além dessa interpretação hipotética, esse evento nos mostra que, a exemplo da EMEEF Elyseu Paglioli, a EMEEF Professora Lygia Morrone Averbuck também possui uma história marcada por um acontecimento que, em certa medida,

⁶⁸ Acontecimento relatado por uma professora desta escola.

⁶⁹ Texto baseado em relatos de uma das professoras da instituição.

impeliu a instituição a se afirmar na rede como um espaço de escolarização. Todavia, essa escola, como já pontuado, não possui dados documentados e nem relatos que reconstituam a sua história. Nesse sentido, analiso, brevemente, alguns pontos concernentes às entrevistas, realizadas com professoras envolvidas no trabalho de gestão desta escola, que torna visível a concepção de aprendizagem que norteia os investimentos pedagógicos dispensados aos alunos da instituição.

De acordo com aquelas professoras, com o passar dos anos, o público atendido por essa escola especial se diversificou bastante. Antigamente, esse espaço recebia alunos com comprometimentos menos graves que, segundo suas palavras, “tinham um potencial maior e melhores condições para aprendizagem”. Atualmente, relata uma delas:

P – [...] o nosso aluno, é um aluno que vem, na maioria dos casos, de casa, ou seja, tem histórico de muito tempo em casa; alunos que têm uma fragilidade de saúde muito grande e que a gente vê esse espaço como, realmente, **um espaço onde as oportunidades começam a aparecer.**

Nessa perspectiva, conforme pontua a profissional, a escola especial é concebida como um espaço que proporciona ao aluno com deficiência a “possibilidade” da aprendizagem, já que oferece um atendimento mais individualizado, possui turmas com menos alunos e horário adaptado de acordo com as características de cada sujeito. Além disso, afirma que a convivência com outras “dificuldades” ou com a diversidade promove aprendizados aos quais a escola regular não permite ter acesso.

Em relação ao ensino-aprendizagem, as professoras defendem que o mesmo “vai além das questões da formalidade da escrita e da leitura” e, embora o concebam como um processo construído, paulatinamente, em conjunto com o aluno, deixam claro que a escola valoriza, em certa medida, a consecução de atividades relativas ao aprendizado de questões que envolvam a vida diária:

P – [...] **o ato de ensinar ele passa, assim, desde a pessoa conseguir ter uma autonomia para se alimentar, para ir ao banheiro, para se divertir então ele passa por uma serie de atividades que não só a questão do formal, a da escrita, da leitura, é todo um processo que vai se construindo com esse sujeito,** com essa pessoa que está aqui com a gente e que a gente consegue enxergar com outros olhos.

Ainda nesse sentido, sustentam que essa escola especial assume importância na Rede Municipal de Ensino, pois oferece o suporte necessário para que seu aluno tenha acesso a conhecimentos que susterão “o que ele possa vir a ser”. De uma maneira mais clara, as professoras defendem que a escola trabalha na direção de subsidiar seu aluno conforme suas possibilidades de aprendizagem, valorizando todos os avanços apresentados por aqueles sujeitos:

P – [...] **os avanços para uma grande parcela dos nossos alunos ainda são muito pequenos,** quer dizer, pequeno se tu comparas com o ensino regular! Agora, grandes para nós que acompanhamos o dia-a-dia desse aluno e que vemos que **ele vai melhorando dentro daquilo que ele pode dar.**

Em linhas gerais, por mais que as professoras defendam a escola especial como um espaço de escolarização, é importante notar que o trabalho pedagógico ainda se limita às características dos sujeitos. Como fica latente na entrevista, há uma parcela do alunado que continua na escola especial e não apresenta avanços significativos no tocante à aprendizagem. Esse fato pode explicar o porquê de algumas professoras de escolas especiais sustentarem a ideia de que a escola especial é transitória para alguns e a inclusão é para poucos.

7.2.1 Trajetória escolar dos alunos da E.M.E.E.F Professora Lygia Morrone Averbuck: analisando os dados da pesquisa de campo

A escola em destaque possui 121 alunos matriculados regularmente em 16 turmas: duas de primeiro ciclo; oito de segundo e seis de terceiro, como podem ser visualizados na tabela abaixo (Tabela 12).

Tabela 12 — Alunos com matrícula ativa em 2012/1

Ano/ciclo	Quantidade de turma/ciclo	Quantidade de aluno ano/ciclo	Média de alunos por turma/ciclo
1º	2	11	6
2º	8	53	11
3º	6	57	10
TOTAL		121	

Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro ciclo é o que apresenta um menor número de alunos, ou seja, apenas 11. De acordo com a entrevista concedida por professoras da escola especial em questão, há duas explicações possíveis para esse número. A primeira se respalda na possibilidade de existir uma maior inclusão de alunos com deficiência, que apresentem idades entre seis e oito anos, em classes comuns do ensino regular, o que, segundo aquelas professoras, é reflexo da opção de alguns pais em efetuar a primeira matrícula no ensino comum. Sendo assim, não há, conforme essa aceção, um número significativo de alunos que justifique a ampliação das turmas e, conseqüentemente, de vagas para o primeiro ciclo.

A outra explicação sustenta-se no fato de que os alunos, atendidos pelas profissionais da Estimulação Precoce (PI) e da Psicopedagoga Inicial (PI), são encaminhados para o ensino regular em virtude do percurso traçado nesses Serviços e dos avanços, mesmo que mínimos, apresentados por esses sujeitos:

C – Então o que acontece? Aqueles bebês que têm o trabalho de educação precoce e passam por uma psicopedagogia inicial... Eles são **lançados para o ensino regular**; muitas vezes, a gente até vê que têm dificuldades, mas eles vão por conta de toda uma caminhada, de todo o trabalho que foi feito anteriormente. Então, isso também está fazendo com que esses alunos ingressem no ensino regular.

É importante salientar que os alunos da EP e da PI não são alunos matriculados na escola especial, posto que possuem vínculo institucional com o ensino regular na modalidade de educação infantil. Contudo, a expressão “*lançados para*” nos dá a impressão de que a aposta na inclusão vincula-se, diretamente, à certeza de que esse aluno retornará à escola especial. Nesse sentido, como pontua uma das professoras:

T – No primeiro ciclo, eles **se lançam no ensino regular, depois lá começa a mudar, aí eles voltam. Por isso nós temos duas turmas de primeiro ciclo e oito de segundo. Entende? A maioria transferência!**

De fato, observa-se que as turmas de segundo e terceiro ciclos possuem um contingente maior de alunos. No segundo ciclo, são ao todo 53. No terceiro, 57. O que representa uma média de, respectivamente, 11 e 10 alunos por turma/ciclo. Todavia, segundo os dados referentes à origem institucional dos alunos dessa escola, do total de 121, 68 são provenientes da educação especial ⁷⁰ e 53 são alunos egressos do ensino regular. Dos 68, 10 encontram-se matriculados no primeiro ciclo, 29 no segundo e 29 no terceiro (visualizar na Tabela 13).

⁷⁰ Desse total, oito alunos frequentaram classes especiais de escolas estaduais.

Tabela 13 — Origem institucional de alunos com matrícula ativa em 2012/1

Dependência administrativa	Ano /Ciclo	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	TOTAL
	Estadual	Escola Regular	0	4	9
Escola Especial		0	1	4	5
Municipal	Escola Regular	1	17	18	36
	Escola Especial	10	28	22	60
Privada	Escola Regular	0	3	1	4
	Escola Especial	0	0	0	0
	Instituição especializada	0	0	3	3
	TOTAL	11	53	57	

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora o número de alunos com matrícula na educação especial seja um pouco maior, o número de alunos egressos do ensino regular ainda inspira uma análise mais cuidadosa. Dos 53 egressos de classe comum, um aluno possui matrícula no primeiro ciclo, 24 no segundo e 28 no terceiro ciclo. Com relação a esses números, uma das professoras entrevistadas explica que:

C – [...] **Ele [o aluno] fica um, dois, três, quatro anos no máximo no ensino regular.** Aqueles **casos que não dão certo** vêm para a escola especial. E aí o que está acontecendo? Na Escola Especial essa faixa etária, a partir dos 9 anos, ela incha porque daí a criança foi pro ensino regular **e aí o ensino regular não deu conta das questões de aprendizagem!** Vem para o ensino especial!

A fala dessa professora evidencia que o ensino regular assume um papel importante nos encaminhamentos de alunos às escolas especiais, o que é reforçado por algumas professoras de Salas de Integração e Recursos ao sugerirem que “o aluno frequente o ensino especial para que possa dar início ao seu processo de aprendizagem” (Parecer de professora da SIR):

[...] O aluno necessita de um **espaço onde suas diferenças sejam aceitas**, onde exista a possibilidade de um número reduzido de sujeitos, havendo assim condições de intervenções individuais sistemáticas, que ainda se fazem necessárias, e onde, principalmente, **possam ser trabalhados aspectos importantes de seu desenvolvimento que**

precedem a questão da alfabetização (Parecer de professora da SIR, grifo meu).

Sendo assim, os “*casos que não dão certo*” seriam alunos que foram, em certa porcentagem, acompanhados por profissionais da SIR que, além de legitimarem a ação das escolas especiais, avigoram-nas como o lugar do diferente, do inadequado, daquele que precisa organizar-se antes de ser alfabetizado. Dessa forma, como destaca uma das professoras que compõe a equipe da direção da escola em estudo:

C – [...] Às vezes, **o aluno precisa se reorganizar**. A gente precisa, às vezes, trabalhar **alunos que vêm do ensino regular com muitas marcas**, a gente tem que dar uma trabalhada nesse [aluno] **e depois a gente devolve para o ensino regular, uns conseguem outros não**.

O excerto da entrevista acima torna visível a interlocução entre ensino regular e especial, no sentido de afirmarem que o papel da escola especial é dar suporte à aprendizagem de alunos com deficiência, investindo, assim, em estratégias pedagógicas que auxiliem sua organização frente às questões emocionais e comportamentais. Além disso, o trecho referido deixa latente que, geralmente, os alunos egressos de classe comum, ao serem transferidos para as escolas especiais, dificilmente voltarão a ser incluídos na rede regular de ensino. Isso fica mais claro quando entendemos que há disparidades na organização curricular e de ensino entre ambas as instituições. Como afirma uma das entrevistadas:

P – [...] **o primeiro ciclo trabalha assim: tem que aprender a se organizar**, a saber que tem regras, e que tem coisas que ele [o aluno] vai poder fazer e tem outras que ele não vai poder fazer. Fazer tudo o que ele quer não! [...] E aí ele chega ao segundo ciclo, se ele conseguiu toda essa organização, está ótimo, de bom tamanho, porque daí no **segundo ciclo ele vai conseguir sentar numa mesa maior**, num grupo, saber esperar a vez dele. Ele **já começa [trabalhar], propriamente, com a questão do nome, com a questão das letras, a vivência desse tipo de atividade, a**

organizar alguma coisa de trabalho no seu caderno, na sua pasta. [...] E assim ele vai... E outras atividades que vão surgindo. E aí essa adaptação já foi feita, e isso vai passando de ciclo para ciclo; no terceiro ciclo, bom ele já tem tudo isso, aí outros interesses, no caso a própria questão do letramento, é enfatizada, bem focada.

Não obstante, apesar de salientar que há investimentos em questões atinentes à alfabetização do aluno, essa professora não deixa de pontuar que o trabalho desenvolvido na escola especial não está atrelado, necessariamente, a aprendizagens de conteúdos formais:

P – [...] se a gente for entender trabalho pedagógico como leitura e escrita aí nós não vamos trabalhar na escola especial! Então, nós vamos trabalhar o pedagógico assim, na questão de organizar aquele ser humano, ele se entender que é uma pessoa, que ele é um indivíduo, ele se centrar, ele saber que ali naquele momento ele pode alguma coisa e não pode outras, e, assim, ele vai aprendendo essa rotina de escola especial. Então isso vai num crescente.

No tocante à Sala de Integração e Recursos, conforme a tabela abaixo (Tabela 14), dos 121 alunos da escola Lygia Morrone Averbuck, 34 foram alunos com frequência à SIR.

Tabela 14 — Dados de alunos egressos da Sala de Integração e Recursos

Ano/Ciclo	Quantidade de aluno por ciclo	Frequentou SIR*	Média de anos de frequência à SIR	Escola de origem é a mesma escola polo?	
				Sim*	Não*
1º	11	1	1	1	0
2º	53	15	2	8	7
3º	57	18	1	8	10
TOTAL	121	34		17	17

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando aquele número (34) em conjunto com o número total de alunos egressos do ensino regular (53), notaremos que a quantidade de alunos oriundos de Salas equivale a 64% (mais da metade) dos sujeitos com matrículas efetivadas primeiramente em classe comum. No tocante à análise de cada ciclo, considerando apenas os alunos provenientes do ensino regular, dos 24 alunos do segundo ciclo e 28 do terceiro, 15 e 18 deles foram atendidos, respectivamente, por aquele Serviço – o que pode ser considerado um número bastante elevado, tendo em vista que a SIR foi implementada com vistas à promoção da permanência do aluno com deficiência na rede regular de ensino. Hipoteticamente, os encaminhamentos realizados pelas profissionais das Salas de Integração e Recursos alimentam a ideia, disseminada entre professoras de escolas especiais, de que para determinados alunos a inclusão em classe comum não se efetiva. Desse modo, em entrevista, uma professora da escola defende que:

P – [...] **a inclusão não é para todos**. Hoje, infelizmente, do jeito que o ensino regular está, que a educação está, embora alguns alunos ainda se beneficiem, para alguns alunos **a inclusão não é positiva, por que falta um pouco de estrutura no ensino regular para fazer essa inclusão com qualidade**.

Neste mesmo sentido, destaca que:

P – [...] **a própria escola especial também fica insegura de encaminhar alguns alunos, sabendo já que lá não vai ter uma estrutura que possa dar a esse [aluno] suporte, embora tendo uma SIR, em cada escola, com um professor da educação especial**, embora até mesmo tendo um estagiário pra dar esse suporte pra este aluno que está na turma, com mais essa professora, mas ainda é precário, ainda falta muita coisa.

O relato dessa professora, bem como os dados desta pesquisa, revela-nos que algumas escolas de ensino regular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, mesmo apresentando estrutura necessária à inclusão do aluno público alvo da

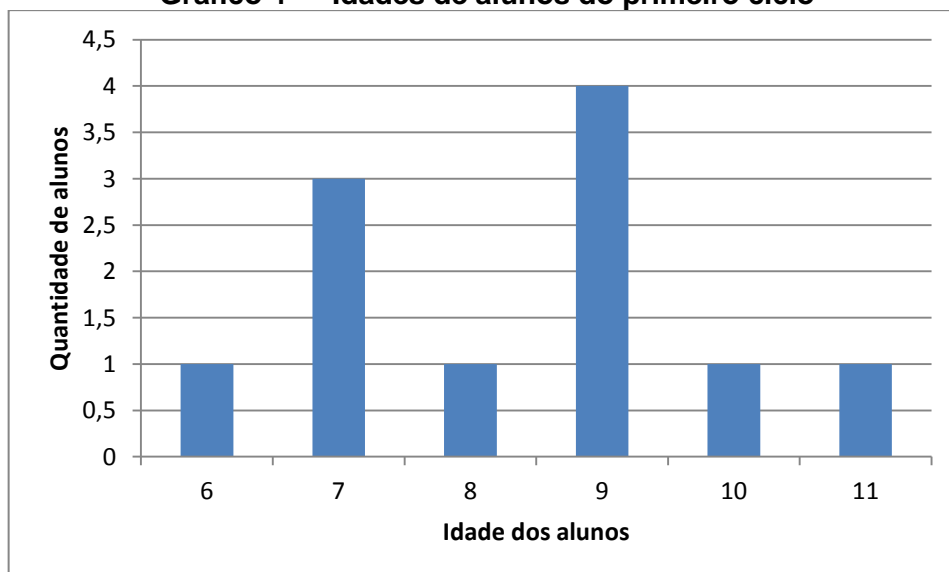
educação especial, ainda não conseguem promover a permanência de todos aqueles em suas classes. Outrossim, revela-nos, também, que as escolas especiais podem estar deixando de encaminhar alguns de seus alunos para o ensino regular por entenderem que seria aquele espaço o mais adequado para tal sujeito. Nessa perspectiva, observa-se, conforme quadro (Quadro 10) e gráficos abaixo, que os alunos dessa escola especial apresentam média de idade elevada em comparação com a organização dos ciclos na escola comum.

Quadro 10 — Média de idades de alunos com matrícula ativa em 2012/1 na EE e Organização dos Ciclos de Formação			
Ano/ciclo	Média de idades dos alunos por ciclo	Ciclos nas escolas especiais	Ciclos nas escolas regulares
1º	9	De 6 a 10 anos	De 6 a 8 anos
2º	11	De 10 a 15 anos	De 9 a 11 anos
3º	18	De 15 a 21 anos	De 12 a 14 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

No primeiro ciclo, a média de idades se situa aos nove anos.

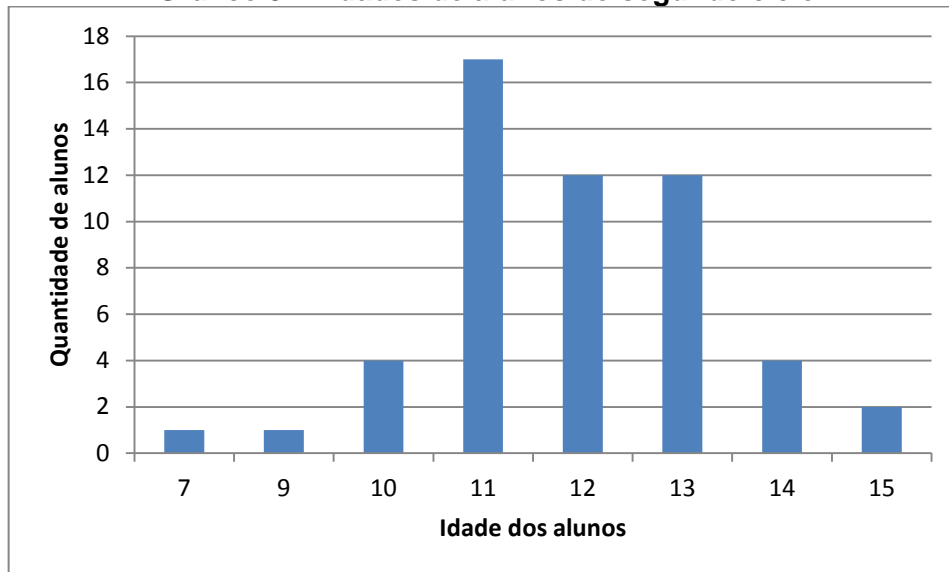
Gráfico 4 — Idades de alunos do primeiro ciclo



Fonte: Dados da pesquisa.

No segundo ciclo, aquela média se elava, chegando aos 11 anos.

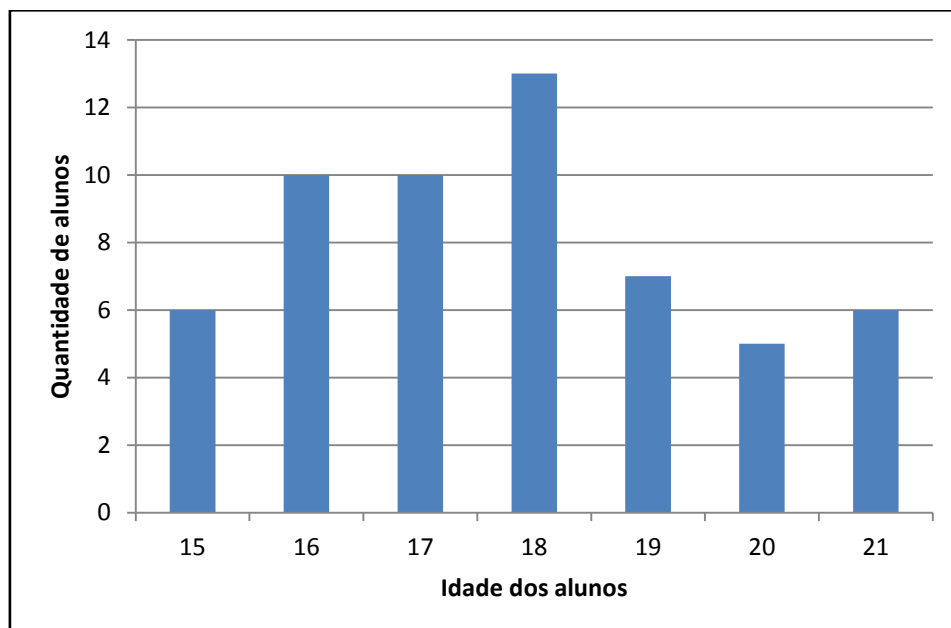
Gráfico 5 — Idades de alunos do segundo ciclo



Fonte: Dados da pesquisa.

No terceiro e último ciclo, os alunos apresentam média de idades de 18 anos.

Gráfico 6 — Idades de alunos do terceiro ciclo



Fonte: Dados da pesquisa.

No que tange à média de anos de permanência na escola especial, calculada com base nas matrículas ativas no ano de 2012 (vide Quadro 11), os alunos de terceiro ciclo, 29 ao todo, que ingressaram nesta escola a partir do primeiro ciclo de formação, já se encontram em média há 9 anos neste espaço institucional.

Quadro 11 — Alunos que ingressaram na escola a partir do primeiro ciclo	
Quantidade de ingressantes no primeiro ciclo	Média de anos de permanência da EE
29	9

Fonte: Dados da pesquisa.

Avançando na interpretação, se considerarmos que a maioria desses alunos foi matriculada aos seis anos, hoje os mesmos apresentam idades em torno dos 15 anos, o que, em certa medida, inviabilizaria a sua inserção numa classe comum. Esse dado pode indicar que não houve tentativas de se incluir esses sujeitos no ensino regular, já que, como afirma uma professora desta instituição:

C – [...] a gente costuma dizer que **para alguns alunos esse espaço aqui é transitório**, ele sabe que vai passar [...] **para outros não. A inserção no ensino regular não é efetiva para todos!**

Considerando, agora, a totalidade de alunos de terceiro ciclo, a tabela abaixo (Tabela 15) mostra que a média de permanência na escola especial é de sete anos, a média de idade desses, ao ingressarem na escola especial, é de 11 anos e a média da idade atual é de 18 anos.

Tabela 15 — Médias de ingresso e permanência de alunos do terceiro ciclo

Média de idade ao ingressarem na escola especial	Média de idade atual	Tempo em média de permanência na EE	Tempo em média de permanência na instituição especializada	Tempo em média de permanência no Ensino Regular
11	18	7	SR	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Em linhas gerais, a média de idades de alunos do terceiro ciclo é bastante alta. Nesse estágio de escolarização, são muito reduzidas as possibilidades de inclusão no ensino fundamental regular. Uma das opções seria a inclusão no ensino médio. No entanto, as professoras entrevistadas esclarecem que:

C – [...] **o nosso aluno não sai daqui com essa coisa do ensino fundamental**, esse é outro diferencial, nós já chegamos a discutir em anos anteriores a questão do nosso histórico escolar, por que **o nosso aluno não sai apto a frequentar um ensino médio**.

Percebe-se que, até mesmo entre as escolas especiais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, há um pequeno fluxo no que tange à transferência escolar daqueles alunos. Logo, isolando a dependência administrativa municipal, vislumbra-se que dos 60 sujeitos da educação especial, 43 possuem primeira e única matrícula na instituição em foco e 17 são oriundos de outras escolas especiais da rede (observe a Tabela 16).

Tabela 16 — Matrículas com origem institucional em escolas especiais da RME/Porto Alegre

Ciclos	Quantidade de alunos com primeira matrícula na escola atual			Quantidade de alunos com primeira matrícula em outra escola especial do município		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
	6	22	15	4	6	7
	43			17		

Fonte: Dados da pesquisa.

Em resumo, os dados mostram que há uma dinâmica na Rede Municipal de Ensino que elege a escola especial como o espaço considerado adequado ao atendimento de alguns alunos. Sendo assim, os encaminhamentos feitos por profissionais da SIR tendem a reforçar a conservação destas instituições – escolas especiais - na rede, além de evidenciarem que o ensino regular, ao não se ocupar desses alunos, contribui para a construção de trajetórias escolares em espaços especializados.

7.3 A E.M.E.E.F PROFESSOR FRANCISCO LUCENA BORGES ⁷¹

Quadro 12 — Quadro ilustrativo da escola		
Nº de Professores	Nº de Alunos	Nº de Turmas
31	65	10

Fonte: Dados da pesquisa.

⁷¹ Em virtude da falta de dados mais detalhados acerca da história da escola especial em tela, essa introdução se faz de maneira sucinta. Ressalta-se, também, que por meio das entrevistas, realizadas com as duas professoras vinculadas à direção da escola, não se pode subtrair elementos suficientes que remontassem a história desta instituição. Igualmente, pontua-se que o acesso restritivo ao PPP impediu a consecução da análise do mesmo.

Fundada no ano de 1990, no bairro Itu Sabará, extremo leste da cidade de Porto Alegre, a escola especial Professor Francisco Lucena Borges foi criada em virtude da demanda, vislumbrada na RME, pelo atendimento de alunos com psicose infantil e autismo. Segundo relatos de uma das professoras envolvida na direção da instituição em foco, esta escola, por meio do Projeto denominado “Criança Psicótica e Escola Pública” ⁷², organizou-se, em um primeiro momento, de maneira a ter um professor por turma; turmas de no máximo quatro alunos e atendimento individualizado, dispensado àqueles sujeitos que apresentavam dificuldades de se manterem por muito tempo em sala de aula.

Em 1992, após estudo realizado frente à Assessoria de Psicologia da SMED, a escola construiu uma proposta de ensino baseada na Escola Francesa de Bounneuil Sur-Marne. Conforme essa proposta, os alunos tinham acesso a atividades diversificadas – desenvolvidas de acordo com seus interesses; a rotina pedagógica organizava-se em oficinas e cada turma contava com o apoio de dois professores.

Com o passar dos anos, sentiu-se a necessidade, como pontuam as duas professoras entrevistadas, de transformá-la em espaço escolar, já que, até a implementação da Política de Formação por Ciclos, essa escola se constituía de modo que havia muita semelhança com um espaço terapêutico. Atualmente, adotou-se o complexo temático como proposta curricular ⁷³; criou-se as turmas por módulo de investimento ⁷⁴ e se instituiu o número de dois professores por turma.

Em relação ao complexo temático, uma das professoras entrevistada diz que o trabalho pedagógico é desenvolvido de maneira transversal nesta escola, ou seja, como o conhecimento não se organiza por meio de disciplinas, elege-se uma temática, o complexo temático, que, consecutivamente, é “diluído” nas atividades propostas em sala de aula.

⁷² Esse projeto é resultante de parceria firmada, à época, entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

⁷³ Complexo temático é uma espécie de tema gerador na organização do conhecimento em uma escola especial do município de Porto Alegre. Assim, se o complexo temático girar em torno da socialização, essa permeará todas as atividades desenvolvidas em sala de aula nos diferentes ciclos.

⁷⁴ As turmas por módulo funcionam de maneira a dar suporte aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Sendo, portanto, caracterizadas por atuarem paralelamente ao ciclo de frequência do aluno a escola.

D – [...] **a gente trabalha numa questão mais transversal**, mas assim, quando se faz o planejamento a gente sempre procura ter em mente todas as áreas do conhecimento, semelhante ao que se trabalha no currículo por atividades e por atividade tu vai englobar diferentes áreas do conhecimento, diferentes disciplinas de uma maneira mais transversal.

No tocante às turmas modulares, uma professora defende que a escola especial em tela possui “outra” estrutura organizacional e “outra” lógica de funcionamento, em decorrência da importância que assume diante da escolarização e socialização de alunos com autismo. Assim, para além da adaptação curricular, a escola tem que prever serviços de apoio necessário ao suporte da aprendizagem daquele sujeito, pois, conforme acredita aquela profissional:

M – [...] **não é só uma questão de adaptar o currículo e tudo ficar certo, não! Tem alunos que não vão realmente dar conta.**

Neste sentido, afirma essa professora que, na atualidade, os alunos que são matriculados nesta escola apresentam um déficit de aprendizagem significativo em relação ao alunado que a escola atendia no período anterior aos ciclos. Desse modo, outra profissional entrevistada reitera que:

D – **eles têm nos mostrado que aprendem de um jeito diferente, em um tempo diferente, de um modo diferente enfim, são aprendizagens, e são aprendizagens necessárias.**

Na contramão desse entendimento, fica evidenciado, no excerto da entrevista abaixo, que as aprendizagens ainda estão, em boa parte, restritas às atividades recreativas ou, como denomina a própria professora da instituição, terapêuticas:

M – É muito mais uma questão que passa pelo viés terapêutico, porque é expressão, é brincar, é pintar, é desenhar, é fazer teatro, é contar história, é ir à informática.

Em suma, embora os esforços da escola especial, em análise, tenha se orientado à construção de um espaço capaz de oferecer aos seus alunos alternativas de escolarização (por exemplo, turma modular) e atendimento individualizado (dois professores por turma), parece visível que essa escola não conseguiu suplantiar o modelo de ensino que pode ser considerado “terapêutico”, bem como, respeitadas suas vicissitudes, mantém-se rede, como espaço não transitório de escolarização.

7.3.1 Trajetória escolar dos alunos da E.M.E.E.F Professor Luiz Francisco Lucena Borges: analisando os dados da pesquisa de campo

Dentre as quatro escolas especiais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a escola em destaque é a que possui o menor número de alunos, são ao todo 65 sujeitos, distribuídos em 10 turmas: três de primeiro ciclo; quatro turmas de segundo e três de terceiro. Cada ciclo possui, respectivamente, o total de 19; 24 e 22 alunos regularmente matriculados (ver Tabela 17).

Tabela 17 — Alunos com matrícula ativa em 2012/1

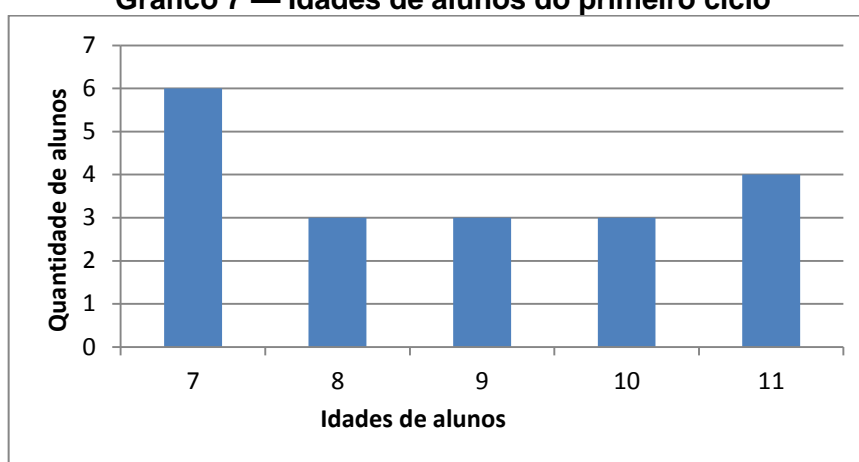
Ano/ciclo	Quantidade de turma/ciclo	Quantidade de aluno ano/ciclo	Média de alunos por turma/ciclo
1º	3	19	6
2º	4	24	6
3º	3	22	7
TOTAL		65	

Fonte: Dados da pesquisa.

Em média, cada turma possui seis alunos, um número bastante reduzido, que permitiria o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais individualizado, especialmente nesta escola, posto que são designados dois professores por turma.

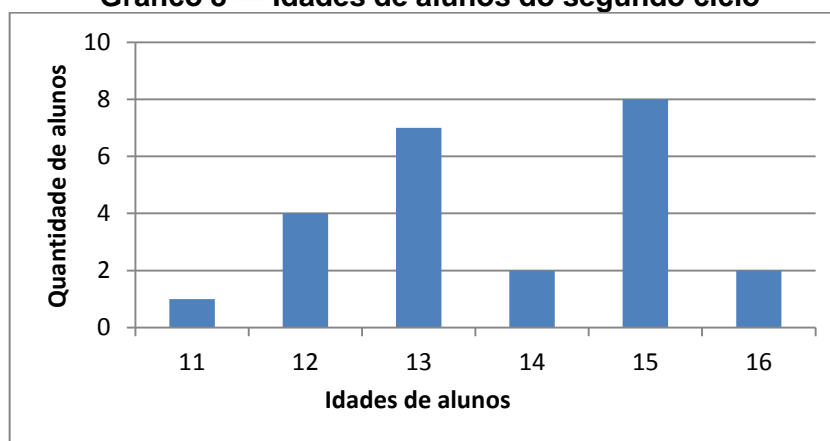
Com relação à média de idades, assim como nas demais escolas especiais do município, é bastante elevada, tendo como comparativo o ciclo da escola regular. Dito isso, a média de idades de alunos de primeiro ciclo desta escola é de nove anos. Alunos de segundo ciclo possuem média de 14 anos de idade, já os do terceiro, apresentam 18 anos como média (observe nos gráficos e na Tabela 17).

Gráfico 7 — Idades de alunos do primeiro ciclo

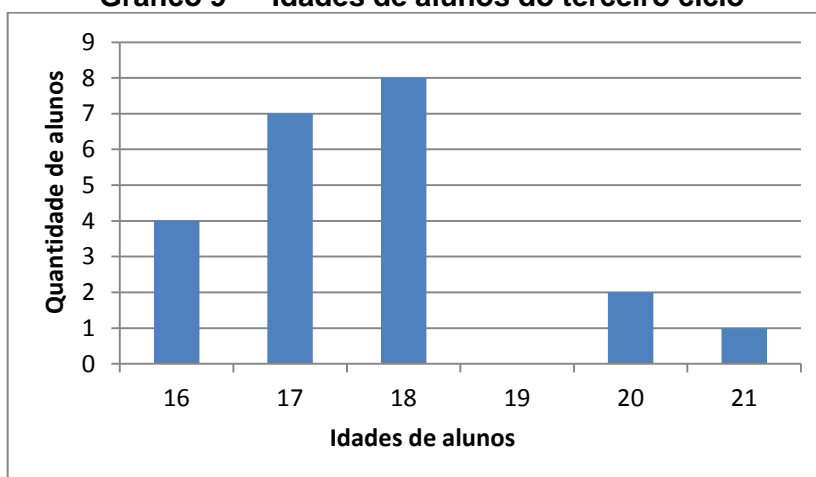


Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 8 — Idades de alunos do segundo ciclo



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 9 — Idades de alunos do terceiro ciclo

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 13 — Média de idades de alunos com matrícula ativa em 2012/1

Quantidade de turma/ciclo	Média de idades dos alunos por ano/ciclo
3	9
4	14
3	18

Fonte: Dados da pesquisa.

Em tese, essas médias poderiam inviabilizar a inserção desses sujeitos no ensino regular, já que, como o identificado em capítulos anteriores, a idade se torna um “elemento dificultador” da inclusão. Assim, conforme relatos de uma professora desta escola, quanto mais novo for o aluno, provavelmente, mais fácil será sua transposição à classe regular. Porém:

D – [...] a partir do momento que as crianças vão crescendo, vão fazendo seu percurso na escola especial, ai se torna mais difícil, realmente. Até em função do próprio desenvolvimento que, deixam de ser crianças e passam a ser adolescentes...

No que tange à origem institucional dos alunos desta escola, dos 65 sujeitos, 49 sempre foram alunos da educação exclusivamente especializada: sete possuíam matrículas iniciais em escolas especiais estaduais; 41 alunos com matrículas efetuadas em escolas especiais municipais e um oriundo de instituição especializada. Alunos egressos do ensino regular perfazem um total de 15: nove advindos de escolas municipais e seis de escolas privadas (vide Tabela 18).

Tabela 18 — Origem institucional de alunos com matrícula ativa em 2012/1

		Ano /Ciclo	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	TOTAL
Dependência administrativa	Estadual	Escola Regular	0	0	0	0
		Escola Especial	0	2	5	7
	Municipal	Escola Regular	5	3	1	9
		Escola Especial	14	14	13	41
	Privada	Escola Regular	0	4	2	6
		Escola Especial	0	0	0	0
	Instituição especializada		0	1	0	1
	Sem dados de matrícula		0	0	1	1
TOTAL			19	24	22	65

Fonte: Dados da pesquisa.

Restringindo a análise às escolas regulares da Rede Municipal de Ensino, nota-se que a quantidade de alunos egressos de escola comum é extremamente pequena, nove alunos apenas. Assim, como afirma em entrevista uma das professoras dessa escola:

D – Não é porque o aluno está nessa escola que um dia ele não vai poder estar em outras escolas; **muitas vezes ele já esteve lá e precisou passar por aqui.** Eu acho que a escola se coloca como de fato transitória para alguns, não necessariamente para todos.

Em linhas gerais, essa profissional pontua que a escola tem funcionado como um espaço no qual **alguns** alunos são atendidos e posteriormente, após os investimentos pedagógicos considerados necessários, incluídos no ensino regular. Entretanto, a mesma professora salienta que:

M – **A escola regular mantém esse aluno**, ele segue o curso dele de ciclo de vida. Vai passando... Vai “acompanhando” essa turma. **A gente tem alunos no ensino regular com autismo no terceiro ciclo. Porém, em termos de aprendizagem formal, ele não acompanha nada do conteúdo. Ele está lá pelo viés da questão da socialização, da relação com o outro. Não se está mais preocupado com a aprendizagem formal dele.**

Ao salientar que o aluno “**não acompanha nada do conteúdo**”, a fala daquela professora torna evidente que alguns alunos incluídos em classe comum, não estão se beneficiando do espaço regular de ensino, já que questões atinentes à socialização desses sujeitos ganham, assim como em uma escola especial, maior relevo. Não obstante, na continuação da entrevista, aquela professora ressalta que o ensino comum ainda carece de estrutura que dê conta da inclusão e alfabetização desses sujeitos, o que é reforçado por algumas professoras de SIR ao reafirmarem que “o aluno irá se beneficiar do espaço da Escola Especial”, pois a escola regular “não consegue oferecer uma estrutura de turmas menores, uma estagiária fixa na turma”, dentre outras coisas (Parecer de professora da SIR).

Outro aspecto interessante desta escola é que, até o ano de 2012, apenas quatro alunos foram atendidos por profissionais da Sala de Integração e Recursos antes do encaminhamento para a escola especial.

Tabela 19 — Dados de alunos egressos da Sala de Integração e Recursos

Ano/Ciclo	Frequentou SIR*	Média de anos de frequência à SIR	Escola de origem é a mesma escola polo?	
			Sim*	Não*
1º	3	NC	1	2
2º	1	1	0	1
3º	0	SR	SR	SR
TOTAL	4		1	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora seja um índice pequeno, esse número parece ser significativo da realidade histórica da rede, já que a criação desta escola, que segundo consta nos relatos das professoras entrevistadas, foi pensada para atender justamente ao alunado para o qual as escolas regulares e especiais negavam-se a efetuar matrícula. Assim, de acordo com a entrevistada:

M – [...] a gente começa a receber os alunos que a própria SIR não conseguia dá conta, porque estava habituada a trabalhar com alunos com deficiência intelectual, dificuldade de aprendizagem.

Tanto os dados referentes à SIR, quanto o que fazem menção à origem institucional dos alunos da escola especial Professor Francisco Lucena Borges, podem indicar um baixo fluxo de egresso do ensino regular na escola em tela durante o ano 2012. Além disso, há na escola analisada, de acordo com as entrevistas concedidas pelas professoras vinculadas à equipe diretiva, dados que sugerem que muitos alunos, ao ingressarem na escola, vêm sem experiência de escolarização, o que pode ser visualizado ao direcionarmos a atenção ao primeiro ciclo: dos 19 alunos dessa etapa, 14 possuem primeira e única matrícula na escola especial estudada.

A respeito da totalidade de alunos do terceiro ciclo, a média de idade dos alunos, ao ingressarem na escola especial é de nove anos, sendo 18 anos a média atual da idade. O tempo de permanência na escola especial gira em torno dos seis

anos e o tempo de frequência ao ensino regular se caracteriza por uma média de cinco anos.

Tabela 20 — Médias de ingresso e de permanência de alunos do terceiro ciclo

Média de idade ao ingressarem na escola especial	Média de idade atual	Tempo em média de permanência na EE	Tempo em média de permanência na instituição especializada	Tempo em média de permanência no Ensino Regular
9	18	6	SR	5

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos dados atinentes aos alunos de terceiro ciclo que possuem, desde o primeiro ciclo de formação, vínculo institucional com essa escola, mostram que dos 22 alunos matriculados naquele ciclo, 13 deles possuem frequência à escola especial em foco há nove anos em média.

Quadro 14 — Alunos que ingressaram na escola a partir do primeiro ciclo	
Quantidade de ingressantes no primeiro ano/ciclo	Média de anos de permanência da EE
13	9

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa média pode nos revelar que não há, como afirmam as entrevistadas, um fluxo significativo de alunos da escola especial, inseridos em classe comum. Isso significa dizer que essa instituição não possui um atendimento de caráter transitório, que possibilite a inclusão, em tempo escolar regular, desse aluno nos espaços de escolarização comuns. Não obstante, a tabela abaixo (Tabela 21) evidencia que dos 41 alunos dessa instituição com matrícula em escolas especiais do município,

apenas seis são provenientes de outras escolas especiais da rede, enquanto a maior parte, 35, possui primeira e única matrícula na escola em tela.

Tabela 21 — Matrículas com origem institucional em escolas especiais da RME/Porto Alegre

Ano/Ciclo	Quantidade de alunos com primeira matrícula na escola atual			Quantidade de alunos com primeira matrícula em outra escola especial do município		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
	14	11	10	0	3	3
TOTAL	35			6		

Fonte: Dados da pesquisa.

Para concluir, os dados indicam que, diferentemente das outras escolas especiais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a escola Professor Luiz Francisco Lucena Borges é a que apresenta o menor número de alunos e dois professores por turma. Diante dessa realidade, entende-se que os dados referentes à média de anos que um aluno permanece na escola especial é bastante elevada, porém, encontra-se em sintonia com os dados relativos às demais escolas. Em suma, a análise geral dos dados torna latente que a média de idade dos alunos dessa escola é dissonante das idades que organizam os ciclos no ensino regular; que a maioria dos alunos matriculados nesta instituição possui primeira matrícula em educação especial e que há um baixo fluxo de alunos entre as escolas especiais da rede.

7.4 A E.M.E.E.F TRISTÃO SUCUPIRA VIANNA

Quadro 15 — Quadro ilustrativo da escola		
Nº de Professores	Nº de Alunos	Nº de Turmas
37	125	17

Fonte: Dados da pesquisa.

Fundada no ano de 1991, no bairro Restinga, zona sul da cidade, a E.M.E.E.F Tristão Sucupira Vianna ⁷⁵ se insere em uma comunidade, no sentido de possuir um vínculo de pertencimento com o bairro instituído desde sua fundação. Dito de outra forma, conforme os relatos de professoras da instituição, esta escola foi criada em um contexto no qual a população local, em decorrência da demanda observada, impetrou a consecução de um espaço que oferecesse atendimento especializado a sujeitos com deficiência mental que, por conseguinte, não eram acolhidos pelo ensino regular.

Todavia, a exemplo das escolas especiais Elyseu Paglioli e Lygia Morrone Averbuck, a escola em tela também enfrentou alguns entraves com relação a sua inauguração. O mais relevante deles fazia menção à possibilidade de transformar o prédio desta escola em Corpo de Bombeiros, o que provocou a mobilização da comunidade daquele bairro, posto que o pleito em prol da sua construção já havia sido acolhido na gestão anterior à Administração Popular. Desse modo, como destaca uma das professoras entrevistadas:

R – [...] quando houve, digamos, a ameaça que a escola não ia acontecer, essa comunidade se mobilizou. Foi pra frente da prefeitura, fez panelaço aqui na frente, mobilizou-se e **mostrou a necessidade de existir uma escola especial** na Zona Sul, que não daria só conta da Restinga...

⁷⁵ Antes de possuir um prédio próprio, a escola especial Tristão Sucupira Vianna utilizava as dependências do prédio do Conselho Tutelar e chama-se Casinha da Alegria. Esse espaço era responsável pelo atendimento exclusivo de alunos com deficiência mental que não conseguiam vaga no ensino regular.

Frente a esse acontecimento, as professoras dessa escola passaram a desenvolver seu trabalho em parceria com aquela comunidade (pais e familiares de alunos com deficiência) de maneira, como ponderam algumas delas, a desvincular a imagem da escola especial da imagem de “abrigo”, bem como poder propiciar ao seu aluno outros espaços de escolarização e socialização. Como comenta uma das professoras entrevistadas:

G – Ele [o aluno] precisava se organizar, ter todas as questões de vida diária [estruturada], **se tornar um cidadão possível, nessa sociedade**, pra sair, **pra aprender lá no ensino regular, letra, número, contar, escrever, ler**. Dava pra ser aqui, a gente podia compor.

Nesse sentido, a proposta pedagógica e de ensino, elaborada por professoras da escola Tristão Sucupira Vianna, estruturou-se, inicialmente, por meio de módulos, nos quais os alunos eram agrupados de acordo com seu “estágio de desenvolvimento” e não conforme as suas idades. Nesses módulos, o foco de investimento centrava-se nas questões atinentes à preparação para o mundo do trabalho, ao desenvolvimento das habilidades motoras e às atividades da vida diária (AVD). Em suma, acreditava-se, como exposto no excerto da entrevista acima, que essa proposta fomentaria aprendizagens necessárias para que o aluno da escola em tela pudesse vir a ser inserido em uma classe comum, bem como fortaleceria esse espaço como instituição escolar. Todavia, com o advento da Política de Ciclos de Formação, percebeu-se que a inclusão, que se pretendia anteriormente nessa escola, não se efetivara, o que, segundo relatos de uma das professoras dessa instituição, impeliu o questionamento de alguns pais sobre o porquê de seus filhos “saírem da escola sem saber nada”.

Aquele questionamento fez com que (de acordo com uma das profissionais envolvida na época com o trabalho de gestão da escola) “o investimento (no sentido de ressignificar o papel da escola especial) fosse todo baseado em poder desconstruir aquela fala e tentar construir outra que tivesse mais significado”. Assim:

G – [...] a questão de que aprender um conhecimento, a informação, um conteúdo e de que toda essa estrutura divisória é possível de ser ensinada aqui; de que aqui é um lugar de aprender [...], **acho que essa foi uma das grandes jogadas da escola.** E aí a gente começa a discutir a escola especial como uma escola inclusiva, porque ela também ensina. Ela não exclui, ela não fecha porta, ela não deixa faltar espaço, ela não segrega, muito pelo contrário.

Segundo a entrevistada, a afirmação dessa escola parece estar associada ao cumprimento de uma tarefa que talvez não estivesse sendo reconhecida na escola regular “ela não fecha a porta”. Ainda nessa perspectiva, além de trabalharem de forma a legitimar a escola especial como um espaço no qual se poderia aprender conteúdos formais, a equipe diretiva da instituição em análise buscou, por meio “da construção do local de pertencimento”, fortalecer a identidade do professor da escola. Sendo assim, a entrevistada salienta que:

G – Na época, também, a gente fez um grande investimento na história dos professores que trabalhavam aqui. Na história de cada um. Que história eu tenho com a escola? Que história eu tenho com a construção do conhecimento e o que isso tem a ver com o meu lugar, agora, de professor? Então, nesse momento, foi quando a gente investiu muito nessa organização teórica e prática da escola.

Superada a organização por módulos, no final dos anos de 1990, a escola passou a investir no reagrupamento de alunos, funcionando uma vez por semana e no mesmo turno de aula. De maneira mais clara, os grupos eram compostos por sujeitos, de diferentes turmas, que apresentavam o mesmo desempenho frente às questões de letramento, raciocínio lógico-matemático etc.. Por serem grupos pequenos, o trabalho desenvolvido pelas professoras era mais individualizado, o que possibilitava um maior desenvolvimento do aluno. Com relação a isso, uma das professoras da escola pontua que:

G – A gente tinha alunos que davam conta desse conhecimento e conseguiam construir e avançar com isso. **Hoje, a gente não tem um público muito grande pra isso, talvez por isso a gente não tenha um investimento tão intenso como a gente teve em outro tempo.**

Atualmente, reforçando essa fala, a escola conta com dois projetos distintos. O primeiro, AVA (Atividade de Vida Autônoma), além de remontar os investimentos pedagógicos dispensados aos alunos desta instituição nos primeiros anos de sua fundação, desempenha o papel de reforçar, para os pais, que a aprendizagem não se restringe às questões formais e que o desenvolvimento de atividades simples como, por exemplo, preparar o achocolatado pela manhã também pode ser encarado como conhecimento, já que, como afirma uma professora desta escola:

R – [...] oitenta e poucos por cento dos nossos alunos não faziam isso de forma autônoma, né? E a gente começou a oportunizar isso e se dar conta de quanto essas aprendizagens são importantes.

O segundo projeto foi elaborado com o mesmo objetivo do AVA, contudo, orientando-se a alunos com autismo. Isto é, foram criadas duas turmas, uma de segundo e outra de terceiro ciclos, nas quais algumas professoras desenvolvem estratégias pedagógicas (com o objetivo de estimular o funcionamento independente do aluno) baseadas no método TEACCH, que, resumidamente, caracteriza-se por valorizar a construção do aprendizado estruturado, centrado na rotina e na informação visual.

Em suma, a breve apresentação da escola – Tristão Sucupira Vianna, permite-nos enxergar, em certa medida, como esta se organizou, com relação ao ensino dispensados a alunos com deficiência, ao longo dos anos. Além disso, fica visível a criação de “alguns mecanismos” necessários à legitimação e perpetuação dessa escola na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Nesse sentido, percebe-se como essa instituição precisou construir junto à comunidade a imagem de espaço

escolar e fomentar a emergência de um *ethos de grupo*, que desse à escola a unidade do corpo docente.

7.4.1 Trajetória escolar dos alunos da E.M.E.E.F Tristão Sucupira Vianna: analisando os dados da pesquisa de campo

Dentre as quatro escolas especiais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a escola Tristão Sucupira Vianna é a que possui o maior número de alunos. São no total 125 alunos distribuídos em 17 turmas: cinco de primeiro ciclo, sete de segundo e cinco de terceiro ciclo. Cada ciclo possui, respectivamente, em média de seis, sete e nove alunos por turma.

Tabela 22 — Alunos com matrícula ativa em 2012/1

Ciclo	Quantidade de turma/ciclo	Quantidade de aluno por ciclo	Média de alunos por turma/ciclo
1º	5	29	6
2º	7	50	7
3º	5	46	9
TOTAL		125	

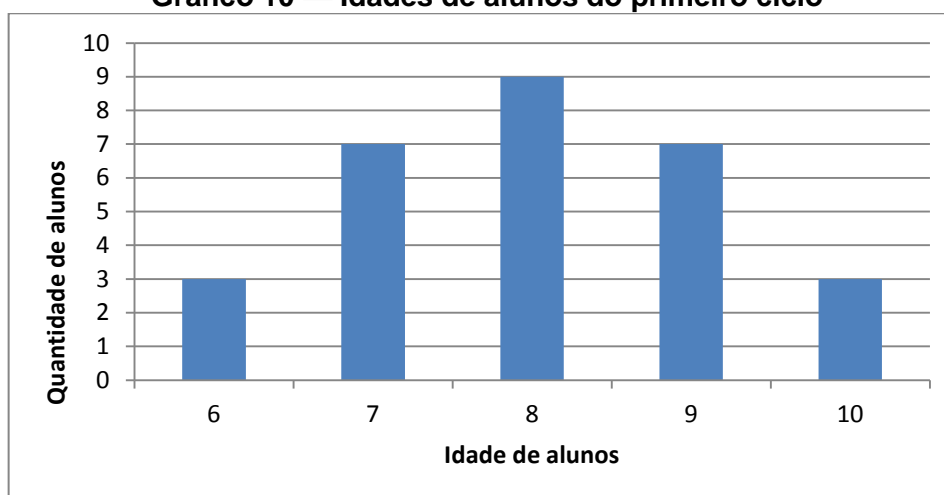
Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados da tabela acima, no ano de 2012, havia 29 alunos no primeiro ciclo, 50 no segundo e 46 no terceiro. Com relação à média de idade, os alunos do primeiro ciclo apresentam média de oito anos, do segundo, média de 13 anos e do terceiro ciclo, média de 18 anos (visualizar Quadro 16 e gráficos).

Quadro 16 — Média de idades de alunos com matrícula ativa em 2012/1	
Ciclo	Média de idades dos alunos por ciclo
1º	8
2º	13
3º	18

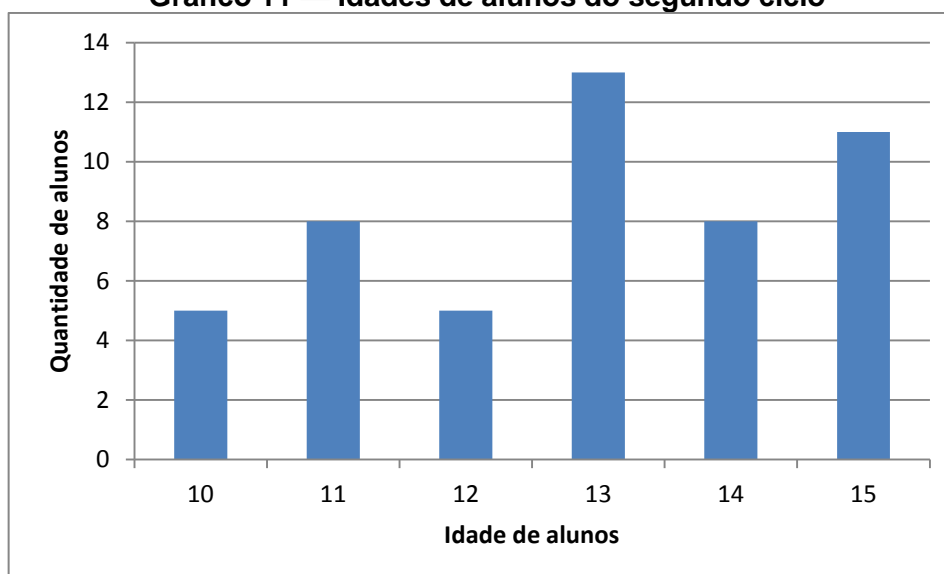
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 10 — Idades de alunos do primeiro ciclo

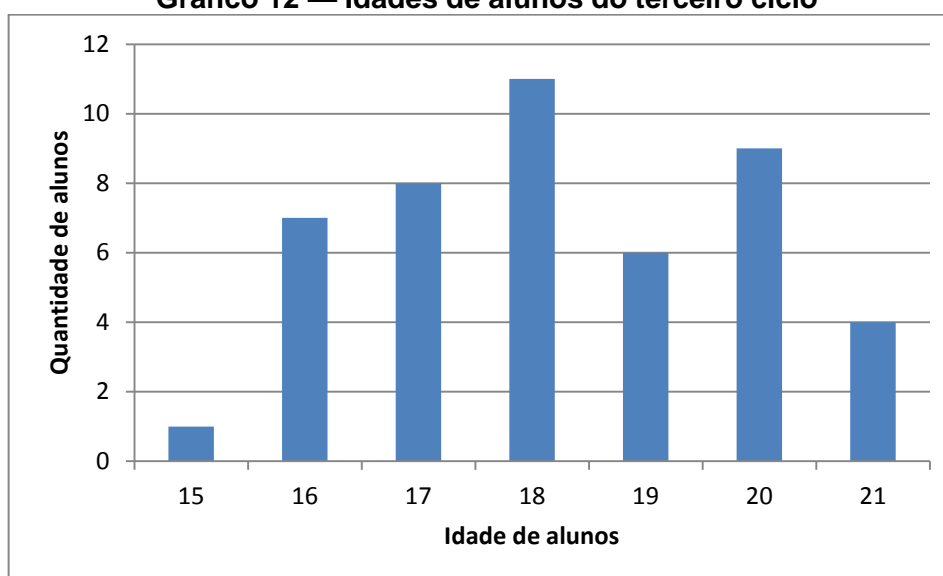


Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 11 — Idades de alunos do segundo ciclo



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 12 — Idades de alunos do terceiro ciclo

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser observado, os dois últimos ciclos são os que possuem o maior contingente de sujeitos educandos (96 alunos ao todo) e as maiores médias de idade, respectivamente, 13 e 18 anos. Percebe-se, também, que o segundo ciclo é o que possui o índice mais elevado de egressos da Sala de Integração e Recursos, 14 sujeitos ao todo.

Tabela 23 — Dados de alunos egressos da Sala de Integração e Recursos

Ano/Ciclo	Frequentou SIR*	Média de anos de frequência à SIR	Escola de origem é a mesma escola polo?	
			Sim*	Não*
1º	0	0	0	0
2º	14	2,07	7	7
3º	6	0,6	3	2
TOTAL	20		10	9

Fonte: Dados da pesquisa.

Frente a esse contexto, surgem algumas questões, pertinentes à análise do percurso desses alunos na RME de Porto Alegre, que poderiam explicar o porquê desses índices. Dentre essas, a diversificação do público atendido pela escola especial; a ausência de transitoriedade do ensino especializado; base curricular

distinta em relação àquela do ensino comum e a manutenção de espaços diferenciados de atendimento.

Com relação à diversificação do alunado atendido pelas escolas especiais, uma das entrevistadas aponta que, atualmente, a escola em foco passou a receber sujeitos que não possuem qualquer tipo de deficiência:

G – A gente tem alguns alunos que estão aqui que eu não sei nem o que estão fazendo aqui na escola! Tem muito mais a ver com questões sociais, às vezes... Não é nem tanto uma questão de desajuste dele, mas sociais. Eles poderiam ter potencial pra estar no ensino fundamental, ensino médio tranquilamente, pois não é nosso público, não tem deficiência mental, não tem...

Essa fala torna latente que a escola Tristão Sucupira Vianna ou, de maneira mais geral, as escolas especiais municipais continuam a possuir o *status* de lugar da falta, da anormalidade, da diferença etc.. Para além dessa interpretação, torna-se claro que a Rede Municipal de Ensino, como um todo articulado, permite que a dinâmica de encaminhamentos de alunos para aquelas escolas não se restrinja, exclusivamente, à deficiência, já que algumas matrículas são justificadas em virtude da inadequação do sujeito às regras socialmente estabelecidas. Assim, além da hiperatividade e dificuldade de aprendizagem (citadas no capítulo acerca da escola Elyseu Paglioli), questões comportamentais, consideradas “desajustes sociais”, também compõem o conjunto das características do alunado dessas escolas.

Outra explicação para o elevado número de alunos no segundo e terceiro ciclos é a compreensão de que a escola especial, ao avocar proeminência no tocante à escolarização desses alunos, concebe-se, conforme o trecho da entrevista abaixo citado, como um “espaço de inclusão”:

R – [...] a escola especial é bastante importante nesse sentido, não como espaço único, mas como também um espaço de inclusão, um espaço transitório pra alguns e, talvez, pra outros não.

Todavia, é interessante notar que essa professora deixa claro que, mesmo sendo “inclusiva”, a escola especial ainda é transitória para alguns alunos – um paradoxo que assume o *status* de coerência na rede. No mesmo sentido, uma das professoras que compõe a equipe diretiva desta escola afirma que:

L – A gente sempre aposta que vai ser possível, que aqui vai ser um lugar de passagem, né? Que ele consiga dentro desse tempo se organizar, dar conta dessas questões dele. Que bom se todos pudessem estar muito bem e que fosse pra lá.

Nessa fala fica evidenciado, novamente, que nem todos os alunos da escola especial conseguem ser inseridos na escola de ensino regular, o que, de certo modo, pode ser considerado como reflexo da manutenção desses e de outros espaços diferenciados de atendimento ⁷⁶ na RME. Assim, segundo outra professora desta instituição, isso significa que:

G – [...] o município, no mínimo, está respeitando a demanda e a realidade: que não dá conta de todos eles no ensino regular, que não tem o que oferecer numa escola comum e, principalmente, se não declaradamente, subjetivamente, reconhece que todo mundo fazendo a mesma coisa não funciona [referência à organização do ensino na escola regular]. Não dá pra ser assim!

Tal afirmação coloca em relevo a possibilidade de existir, no município, a compreensão de que o ensino regular não está preparado para atender alguns alunos com deficiência matriculados na rede e que as escolas especiais, por apresentarem uma estrutura curricular e organizacional diferenciada, daria conta de dispensar atendimento mais individualizado a cada aluno. Nesse sentido, algumas

⁷⁶ A SMED mantém parcerias e convênios com a APAE, onde há reserva de 70 vagas para escolarização de alunos do ensino fundamental e com o Centro de Reabilitação de Porto Alegre (CEREPAL), o qual possui 37 vagas para escolarização (Dados consultados no sítio eletrônico da Secretaria Municipal de educação em 27/01/2013: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=263>).

profissionais da SIR, assumindo-se como pertencentes à rede, legitimam a ação das escolas especiais ao encaminharem seus alunos para essas instituições:

[...] salienta-se que o aluno possui grande potencial a ser desenvolvido seja para a ampliação da leitura e escrita, bem como para a construção de conceitos de conceitos mais complexos. **O que nos responsabiliza enquanto Rede Municipal de Educação de POA na oferta de diferentes espaços pedagógicos adequados às possibilidades, tempos e necessidades dos diferentes alunos. Portanto, neste momento de vida do aluno sugerimos o seu reingresso na modalidade de educação inclusiva em Escola Especial.** (Parecer de professora da SIR).

Segundo o parecer, fica claro que o aluno tem, com o devido apoio pedagógico que carece, plenas condições de frequentar uma classe comum. Entretanto, a professora da Sala de Integração e Recursos, ao sugerir seu **reingresso** na escola especial, aposta nessa como o “espaço adequado” às necessidades e aos tempos desse aluno. O parecer ainda inaugura uma concepção de escola especial como “modalidade de educação inclusiva”, em claro movimento de reafirmação de um sentido desse espaço na rede. Com ênfases diferenciadas daquilo que afirma essa profissional, uma das professoras da escola em análise ressalta, em modo complementar, que:

G – O que se faz aqui não se faz no ensino regular. É diferente o trabalho. É, não tem como não ser. E tem que ser diferente, porque se tu tens uma instituição que atende especificamente uma demanda, tu não podes fazer igual aos outros lugares. [...] Porque pensar que todos vão ler e escrever, mesmo sendo educação especial, mesmo sendo portadores de necessidades especiais, é desconsiderar o sujeito, é desconsiderar e achar que todos vão dar conta.

Ainda que destaque, de acordo com a sua concepção, a importância da escola especial frente ao tipo de atendimento prestado aos alunos com deficiência, esta professora não deixa de reafirmar que nem todos os alunos das escolas especiais estão “aptos” a aprender. Assim, avalia que o não reconhecimento das limitações daqueles é o mesmo que desconsiderá-los como sujeitos. Não obstante, afirma que:

G – não adianta querer achar que todo mundo que tá aqui vai ler e escrever, que vai para o ensino médio e estava aqui só por acaso, porque não é assim!

Essa fala ganha força quando nos reportamos à origem institucional desses alunos, bem como ao fluxo desses entre as escolas especiais da RME. Do total de 125 sujeitos, 36 são egressos do ensino regular, 30 oriundos de escolas municipais e seis de escolas estaduais⁷⁷. Alunos da Educação Especial perfazem o total de 89 sujeitos: **77 advindos de escolas especiais municipais**, três de escolas especiais estaduais e seis de instituições especializadas. Cabe ressaltar que, devindo a falta de documentação, não se pode identificar a origem institucional de três alunos desta escola (vide Tabela 24).

Tabela 24 — Origem institucional de alunos com matrícula ativa em 2012/1

Dependência administrativa	Ano /Ciclo		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	TOTAL
	Estadual	Escola Regular		0	3	3
Escola Especial			0	2	1	3
Municipal	Escola Regular		2	17	11	30
	Escola Especial		23	28	26	77
Privada	Escola Regular		0	0	0	0
	Escola Especial		0	0	0	0
	Instituição especializada		3	0	3	6
	Não especificado		1	0	2	3
	TOTAL		29	50	46	125

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando os ciclos separadamente, observa-se que o segundo ciclo possui o maior número de turmas, sete ao todo. Do total de 50 alunos, 30 possuem origem institucional em escolas especiais - municipais (28) e estaduais (dois) - e 20 em escolas regulares, sendo municipais (17) e estaduais (três). Dos 29 alunos do primeiro ciclo, três frequentaram o espaço da instituição especializada, 23 possuem a primeira matrícula na escola especial em destaque e dois são egressos da classe comum. No último ciclo, é importante observar que dos 46 alunos que o compõem, 27 ingressaram nesta escola especial a partir do primeiro ciclo de formação,

⁷⁷ Dentre esses, três alunos são egressos de classes especiais de escolas regulares da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul.

apresentado, assim, uma média 13 anos de permanência nesta instituição (vide Quadro 17).

Quadro 17 — Alunos que ingressaram na escola a partir do primeiro ciclo	
Quantidade de ingressantes no primeiro ano/ciclo	Média de anos de permanência da EE
27	13

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando ainda a totalidade de alunos do terceiro ciclo, que ingressaram na escola em foco em diferentes etapas, a média de idade ao entrarem nesta escola era de oito anos. Hoje, a média se situa em 18 anos. A média de permanência de alunos desse ciclo no ensino regular é de três anos, enquanto na instituição especializada gira na média se um ano. Quando atentamos para a média de anos de permanência na escola especial, a média se revela bastante alta, 10 anos (veja Tabela 25).

Tabela 25 — Médias de ingresso e de permanência de alunos do terceiro ciclo

Média de idade ao ingressarem na escola especial	Média de idade atual	Tempo em média de permanência na EE	Tempo em média de permanência na instituição especializada	Tempo em média de permanência no Ensino Regular
8	18	10	1	3

Fonte: Dados da pesquisa.

No que tange o fluxo desses alunos entre as escolas especiais da Rede municipal de Ensino de Porto Alegre, visualiza-se na tabela abaixo (Tabela 26) que

dos 77 sujeitos com primeira e única matrícula em uma escola especial, 71 deles são alunos da escola Tristão Sucupira Vianna: 21 estão matriculados em turmas de primeiro ciclo, 25 em turmas de segundo e 25 em turmas de terceiro ciclo.

Tabela 26 — Matrículas com origem institucional em escolas especiais da RME/Porto Alegre

Ano/Ciclo	Quantidade de alunos com primeira matrícula na escola atual			Quantidade de alunos com primeira matrícula em outra escola especial do município		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
		21	25	25	2	3
TOTAL	71			6		

Fonte: Dados da pesquisa.

Em linhas gerais, nota-se que, de acordo com os indicadores sinalizados na tabela acima (Tabela 26), não há um fluxo significativo entre os alunos desta instituição no que concerne a transferência entre escolas especiais da rede. Igualmente, quando voltamos o nosso olhar para os dados pertinentes à origem institucional dos alunos da escola em questão, entendemos que os índices elevados podem ser explicados, novamente, pelo tipo de trabalho que é desenvolvido em cada ciclo da escola especial.

G – [...] **no primeiro ciclo é um trabalho mais de brincar, mais informal. No segundo ciclo, trabalha se a questão do simbólico**, organização com imagens. Começam a fazer isso... **porque essa questão da leitura e da escrita eles não dão conta**, trabalham mais com essa organização da rotina. **No terceiro, tem as questões sociais**, as questões políticas, datas comemorativas atravessam todos, **essa participação em atividades coletivas atravessam todos, e dessa forma vai se estruturando.**

Em suma, ao considerarmos os indicadores analisados e a voz das profissionais envolvidas, parece ficar claro que as diferenças curriculares entre

escola especial e regular acabam, por vezes, inviabilizando a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns. Além disso, os ciclos de formação em ambas as instituições se configuram de maneira distinta, por exemplo, enquanto o terceiro ciclo do ensino regular tem três anos, o da escola especial tem seis. Igualmente, o tipo de investimento pedagógico dispensado ao aluno da escola especial incide diretamente sobre seu desenvolvimento escolar. Têm-se os casos de alunos que, segundo uma das professoras entrevistadas “conclui os anos de escolarização sem aprender nada” e alunos para os quais a idade avançada acaba se tornando um grande entrave à inclusão no ensino comum:

L – Quando ele consegue se equiparar, ele tá numa idade muito avançada. A gente tem aluno que tá se alfabetizando com quinze anos e com quinze anos ele não pode entrar numa A20, num ensino regular. A gente não pode botar um adolescente de quinze anos junto lá com uma criança de seis, sete anos de idade.

Por fim, ressalta-se que os dados evidenciam a existência de uma dinâmica que coloca em interlocução as escolas especiais e o ensino regular do município. Dito de outra forma, os elevados índices, apresentados pela escola especial em tela, são resultantes de uma lógica que se constrói no sentido de dinamizar o fluxo interinstitucional de alunos da RME. Nesse sentido, essa instituição é imbuída a receber alunos da classe comum, que não encontraram respaldo no ensino regular, sendo, portanto, legitimada como um possível espaço de escolarização desse sujeito. Não obstante, suas ações se corporificam em um *ethos de grupo*, que a fortalece como instituição de ensino.

8 UM OLHAR SISTÊMICO SOBRE A TRAJETÓRIA DE ALUNOS DAS ESCOLAS ESPECIAS MUNICIPAIS DE PORTO ALEGRE: CONCLUINDO O PERCURSO

Pensar em Bateson (2011) como aporte de uma pesquisa vinculada às ciências humanas ou a educação é permitir-se enxergar os processos e os fenômenos como parte de um sistema mais amplo e complexo de inter-relações, e não como uma cadeia fragmentada de acontecimentos. Nessa perspectiva, assumir o pensamento betesoniano ⁷⁸ como balizador da discussão em torno das questões intrínsecas ao presente estudo é avocar o desafio da construção de um perscruto que compreenda não somente as partes, mas também o todo que interliga essas partes. Ao mesmo tempo, é admitir que o pesquisador está tacitamente imbricado na dinâmica e na lógica que circunscrevem todos os momentos inerentes à consecução da pesquisa, não deixando de considerar, entretanto, que, como afirma o autor (2011):

[...] projetamos nossas opiniões do eu no mundo exterior, e podemos frequentemente estar equivocados sobre o eu e, ainda assim, mover, agir e interagir com os nossos amigos com sucesso mas em termos de opiniões falsas (BATESON, 2011, p.144).

Nesse mesmo sentido, ao eleger as escolas especiais como *lócus* da pesquisa, inclino-me a entender a lógica que envolve a sua manutenção na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, bem como a compreender como as trajetórias escolares de alunos dessas instituições são construídas. Assim, assumo que é

⁷⁸ Ao referir o pensamento de Gregory Bateson no atual momento do texto, pretendo dar visibilidade às ideias de um estudioso que tem me acompanhado ao longo desta investigação. Bateson, de acordo com muitos estudiosos (VASCONCELLOS, 2002; WINKIN, 1998) tem sido um teórico que nos auxilia na compreensão do conhecimento científico com base nas premissas do pensamento sistêmico – complexidade, instabilidade e intersubjetividade -, as quais passam a ser eixos balizadores de como compreendo os fenômenos que investigo. Reconheço-os como integrantes de uma rede complexa de fenômenos históricos de múltipla determinação, instáveis no encontro de suas rotas e continuamente alterados pelo encontro com novos interlocutores. Dentre esses interlocutores, o pesquisador, de acordo com essa abordagem, deve ser reconhecido como um ponto de desestabilização do sistema analisado, pois interfere para conhecer, provoca e se altera. Esse modo de produzir conhecimento rompe a suposta objetividade da análise que cinde observador e fenômeno investigado. Embora esse destaque ganhe relevo neste momento do texto, reafirmo que essa compreensão norteou todo o desenho da pesquisa: das suposições iniciais ao encontro dos caminhos investigativos.

necessário analisá-las como parte integrante de um contexto institucional complexo e dinâmico. Igualmente, compreendo que a ideia de que esses espaços existem de maneira isolada, não nos permite enxergar a lógica impressa ao seu funcionamento. Como afirma Bateson (2011):

[...] tanto a estrutura pode determinar o processo como o processo pode determinar a estrutura. Decorre que deverá existir uma relação entre dois níveis de estrutura interpostos por uma descrição interveniente do processo (BATESON, 2001, p.203).

Nessa perspectiva, ter Bateson (1989; 2001) como interlocutor da conclusão de minha investigação científica, também é atentar para o fato de que as coisas nem sempre possuem os contornos que lhes são aparentemente dados e que a maneira como costumamos conceber determinadas ideias, quando não adotada uma devida diligência, pode nos levar a incorrer no erro da credulidade imódica a uma interpretação demasiadamente equivocada. De maneira mais clara, assim como Bateson (2001), desenvolvo essa última análise de modo a evidenciar que estrutura e processo interagem em confluência e não em linearidade, ou seja, a relação entre ambas se dá em um movimento de reciprocidade, com regras tácitas à semelhança das que organiza um jogo (BATESON, 1989). Dito, limito-me a esclarecer que: [...] *o que pode ser aprendido em um dado momento é limitado ou facilitado pelo que foi previamente aprendido* (BATESON, 2011, p. 193).

8.1 O “TODO” DA PESQUISA

Analisando, em conjunto, os dados referentes à trajetória escolar dos alunos das quatro escolas especiais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, percebe-se, conforme o quadro abaixo, que do total de 427 ⁷⁹ alunos, 158 são

⁷⁹ Além das pastas escolares, havia uma listagem atualizada com os nomes e dados de matrícula dos alunos de cada escola especial do município. Isso deu suporte ao levantamento das informações, de maneira que pude verificar que o número de arquivos (pastas escolares) era consonante ao número de alunos matriculados nessas instituições no ano de 2012 (período da pesquisa).

egressos do ensino regular, 16 são provenientes de instituições especializadas e 231 são alunos com primeira e única matrícula em escola especiais do município. Cabe ressaltar que, como afirmado em precedência, havia quatro pastas escolares vazias – sem nenhuma informação que identificasse o aluno, levando-me a trabalhar, na pesquisa, com o índice de 423 sujeitos.

Tabela 27: Origem institucional de alunos com matrícula ativa em 2012/1

Escola Especial	249 ⁸⁰
Escola Regular	158 ⁸¹
Instituição Especializada	16
Sem dados de matrícula	4
TOTAL	427

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio da leitura dos dados supracitados (Tabela 27), nota-se que o número de alunos da educação exclusivamente especializada é bastante elevado; são ao todo 265 alunos. Se restringirmos a análise somente ao número de alunos com primeira e única matrícula em escolas especiais do município, visualizaremos um índice igualmente alto, 231 sujeitos. Apoiando-me em Bateson (1989), entendo que esses índices podem indicar que há nessa rede a concepção de que alguns sujeitos necessitam, com intensidade, de atendimentos específicos em espaços especializados. De uma maneira mais clara, penso que há, como diz o referido autor, a tentativa de se construir “leis” que concebam os diferentes alunos da educação especial como fenômenos **regulares e previsíveis**. Isto é, parece que não há a compreensão de que esse sujeito pode sobrepujar os **contornos** de uma educação que não admite todas as suas possibilidades e potencialidades. Desse modo, para grande parte dos alunos investigados, houve o predomínio de um percurso que esteve ancorado no plano do **previsível**, daquilo que se pode supostamente regular e organizar com base em uma compreensão de que os limites

⁸⁰ Dezoito (18) alunos, desse total, são oriundos de escolas especiais estaduais.

⁸¹ Dos 158 alunos egressos do ensino regular, dezesseis (16) frequentaram classe especial em escolas estaduais.

da inserção institucional estariam dados em função das limitações do próprio sujeito, como tem ocorrido na história da educação especial. Em muitos momentos, havia a ênfase em uma possibilidade de, posteriormente, inserir o aluno na sociedade, sem que a esse sujeito tenha-se dispensado todas as prerrogativas que a educação, em sentido pleno, confere-lhe como direito. Criam-se, então, formas de manter o aluno em uma **regularidade normativa** que não o possibilita superar a lógica característica da educação especial constitutiva daqueles espaços. Exemplo disso é o tempo, em média, de permanência de alunos de terceiro ciclo nas escolas especiais da rede, nove anos, e a média de idade atual dos mesmos, 18 anos (vide Tabela 28).

Tabela 28: Médias de ingresso e de permanência de alunos ciclo do terceiro

Média de idade ao ingressarem na escola especial	Média de idade atual	Tempo em média de permanência na EE	Tempo em média de permanência na instituição especializada	Tempo em média de permanência no Ensino Regular
9	18	8	1	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Outros dados que se revelam interessantes, e corroboram a interpretação acima, são as médias consonantes, exclusivamente, aos alunos de terceiro ciclo, que frequentam as dependências das escolas especiais municipais desde o primeiro ciclo de formação.

Quadro 18 – Alunos de terceiro ciclo que possuem matrícula na escola especial desde o primeiro ciclo	
Média de ingressantes no primeiro ano/ciclo	Média de anos de permanência da EE
25	10

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo visualiza-se no quadro supracitado (Quadro 18), estima-se que em média 25 alunos do ciclo em destaque, ou seja, do terceiro ciclo, possuem vínculo institucional com as escolas especiais desde a matrícula efetivada no primeiro ciclo de formação. O que, em linhas gerais, significa dizer que esses sujeitos frequentam essas instituições há aproximadamente 10 anos (valor calculado em média). Igualmente, na tabela abaixo (dados referentes aos três ciclos), podemos verificar que, no que competem às matrículas com origem institucional em escolas especiais da rede, 192 alunos possuem primeira e única matrícula na escola atual e 39 apresentam fluxo interinstitucional (estabelecido entre escolas especiais da RME).

Tabela 29: Matrículas com origem institucional em escolas especiais da RME/Porto Alegre

Ano/Ciclo	Quantidade de alunos com primeira matrícula na escola atual			Quantidade de alunos com primeira matrícula em outra escola especial do município			TOTAL
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
	53	74	65	10	15	14	
TOTAL	192			39			231

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos dados apresentados (Quadro 18 e Tabela 29, acima listados), depreende-se que a escola especial não se configura, para alguns sujeitos, como um espaço transitório de escolarização. Nesse sentido, como afirma Bateson (1989), “há uma razão para que as coisas aconteçam de determinada maneira se pudermos mostrar que há mais possibilidades de acontecerem dessa maneira do que de maneira diferente” (BATESON, 1989, p. 14) e é, justamente, nessa perspectiva, ou seja, na tentativa de mostrar que **o contexto** da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre corrobora a prolação da ideia de **transitoriedade restrita**, que, precisamente, indico que a lógica que permeia uma longa permanência desses alunos nas escolas especiais é reflexo de uma dinâmica, construída ao longo de 24

anos, entre ensino comum e escola especial, que reforça a compreensão de que são aquelas espaços necessários à supressão ou minimização de dificuldades escolares apresentadas por determinados alunos. Em contrapartida, as escolas especiais se revestem da legitimidade que lhes é atribuída e procuram, no plano formal, se assumirem como escolas, ainda que permaneçam, como evidenciado em muitas das entrevistas, sem pontos de conexão com o ensino comum que permita a continuidade e os vínculos curriculares que dariam a garantia ao aluno de seguir seu processo de escolarização em uma escola de ensino regular. Sendo assim, **o jogo** estabelecido entre ambas as instituições – de ensino comum e de ensino exclusivamente especializado - só se concretiza porque **as duas jogam juntas**.

Conforme a tabela abaixo, do total de 158 alunos oriundos de classe comum, 94 deles (mais da metade, ou seja, 59%) frequentaram a Sala de Integração e Recursos por pelo menos um ano: 51 deles na mesma escola de matrícula e 42 em escolas polo da cidade em questão. O destaque à Sala de Recursos é motivado pelo fato de que esse espaço deveria oferecer o apoio pedagógico especializado que permite ao aluno com deficiência permanecer em classe comum de ensino. No histórico dos alunos que compõem a presente investigação, a ação desses espaços contribuiu, por meio de avaliações pedagógicas documentadas nos pareceres individuais, para que houvesse o encaminhamento daqueles sujeitos às escolas especiais.

Tabela 30: Dados de alunos egressos da Sala de Integração e Recursos*

Ano/Ciclo	Frequentou SIR*	Média de anos de frequência à SIR	Escola de origem é a mesma escola polo?	
			Sim	Não
1º Ciclo	8	1	4	4
2º Ciclo	45	2	25	20
3º Ciclo	41	1	22	18
TOTAL	94		51	42

*Falta a informação de um aluno que não possuía referências completas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Novamente, os dados acerca dos alunos egressos do ensino regular, que frequentaram o Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela Sala de Integração e Recursos do município, trazem à tona **o contexto da relação** estabelecida entre ensino comum e escola especial. Segundo Gregory Bateson (1989), “estamos sempre a trabalhar juntos para construir o edifício das ideias de tal maneira que se mantenha de pé” (BATESON, 1989, p. 32). Admitindo isso, compreendo que as ações da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, por meio da Assessoria de Educação Especial, integram um **jogo**, mantido ao longo da recente história da educação desse município, que combina uma pluralidade de vozes, uma ampla gama de serviços com elevada qualificação, sem que se tenha alterado substancialmente as bases de ideias acerca de quem são e o que podem aprender os alunos da educação especial. A manutenção dessa teia institucional é amparada em uma teia discursiva, mostrada no diálogo com os profissionais e nos registros dos pareceres, de maneira a estruturar a oficialidade das ações, firmadas em caráter de reciprocidade, estabelecidas entre o contexto regular e o especial. Em linhas gerais, os dados levantados na pesquisa nos impelem a enxergar os **contornos** que a Educação Especial, em escolas especializadas, tem assumido no município. Contornos, esses, que só podem ser entendidos quando visualizados no **contexto** de criação, legitimação e conservação das escolas especiais dessa rede.

Outro elemento relevante, que incide nas trajetórias dos alunos daquelas escolas, é o percurso escolar iniciado por esses em classes especiais de escolas estaduais. Conforme se pode observar no quadro (Quadro 19) abaixo, 16 alunos (cinco de segundo ciclo e 11 de terceiro) das escolas especiais dessa Rede Municipal de Ensino frequentaram aqueles espaços.

Quadro 19 – Alunos egressos de Classe Especial		
Ano/Ciclo	Frequentou CE*	Média de anos de frequência à CE
1º Ciclo	0	0
2º Ciclo	5	1
3º Ciclo	11	2
TOTAL	16	

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora seja um índice discreto, podemos inferir que a passagem desses alunos pelas classes especiais, por vezes, pode definir a maneira como eles são concebidos no âmbito da escola especial. Dito de outra forma, considerando as entrevistas realizadas com as professoras das escolas especiais municipais, as “marcas sociais” que esses sujeitos trazem consigo delimitam, em certa medida, não só suas possibilidades de aprendizagem, mas também de serem incluídos no ensino comum. Fato esse que, dos 16 alunos oriundos da classe especial, nenhum deles teve a experiência de escolarização em escola regular do município.

Como pontuado anteriormente, para se entender a lógica que se operacionaliza na organização das escolas especiais na RME de Porto Alegre, é necessário concebê-las como parte de uma unidade complexa que compartilha, entre si, crenças em uma educação especial e inclusiva destinada a alguns sujeitos. Desse modo, os números nos ajudam, considerando, assim como Bateson (1986), as balizes que a ciência nos impõe, a visualizar parcialmente essa lógica. Os entendimentos que se tem a partir deles (os dados) são resultados de uma pesquisa empírica, sustentada em documentos escritos como pareceres e entrevistas, limitada ao reconhecimento “de sinais visíveis do que possa ser verdadeiro” (Bateson, 1986, p. 36). Sendo assim, respeitadas as singularidades atinentes a cada escola especial da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (contexto de criação, composição da equipe pedagógica, público alvo, localização geográfica, inserção na comunidade local, propostas pedagógicas e de ensino etc.), retomo novamente a aceção de que essas escolas possuem os contornos da dinâmica empreendida entre o ensino

comum e o ensino exclusivamente especializado. Isso significa dizer que, por exemplo, se houve certa diversificação do alunado atendido por essas escolas, é porque houve um significativo aumento, por parte da SIR, dos encaminhamentos desses sujeitos aos espaços especializados, o que tende a reforçar a conservação daquelas instituições – escolas especiais - na rede, bem como demonstram que o ensino regular, ao não se ocupar desses alunos, contribui para a construção de trajetórias escolares naqueles espaços. Portanto, ambas as instituições são protagonistas no processo de perpetuação histórico-institucional de uma dinâmica que põe em funcionamento toda a rede de ensino da cidade de Porto Alegre: há alunos que são da escola regular, há alunos que são da escola especial.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Aparecida Fonseca do. **Estudo sobre os encaminhamentos de crianças à escola especial**: uma negociação social. 2001. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

AZEVEDO, Elis Milena Veiga Moreira de. **Políticas públicas de inclusão em centros de educação infantil**: o caso do Município de Maringá. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado Em Educação)— Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

AZEVEDO, José Clovis de. **Escola cidadã**: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis: Vozes, 2000.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não**. Porto: Presença, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão, imagens deslizantes e cotidiano escolar. In: MORAES, Selete Campos de (Org.). **Educação inclusiva**: diferentes significados. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

BATALHA, Denise Valduga. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva Brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Cidade. **Anais...** Cidade: Editora, 2009.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2011.

BATESON, Gregory. **Metadiálogos**. Lisboa: Gradiva, 1989.

BENCINI, Roberta. Como entender a inclusão social de pessoas com deficiência olhando para o passado. **Nova Escola** (online), Cidade, v. ?, n. ?, 2003. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/>>. Acesso em: 17 out. 2011.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil**: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOSQUEIRO PEPE, Danielli. **O processo de avaliação e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais em Piracicaba**. 2005. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Porto Alegre: Zouk, 2001.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de setembro de 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jontiem: UNESCO, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: [s.n.], 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e

financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. CENESP. **Portaria nº 69,** de 28 de agosto de 1986. Brasília: MEC, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Portaria Interministerial nº 186,** de 10 de março de 1978. Brasília: MEC, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 7.853,** de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298,** de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296,** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Sala de recursos multifuncionais:** espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

CECCIM, Ricardo Burg. Ninguém é igual, mas todo mundo pode se tornar especial. **Autoria & Companhia**, Porto Alegre, v. 1, p. 12- 26, out. 1993.

COSTA, Cristina; ROCHA, Guida; ACÚRCIO, Mónica. **A entrevista** (slide). Lisboa: Editora, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FERREIRA, Júlio Romero. Notas de evolução dos serviços de educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Cidade, v. ??, n. ??, p. ??-??, mês 1991.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONDIM, Eneida Maria. **As concepções de alfabetização e letramento subjacentes ao discurso docente na escola especial**. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2004.

GONZAGA, E. A. Alunos com deficiência e o recente decreto presidencial 7.611: um retrocesso a ser corrigido. In: NASSIF, Luis. **As armadilhas jurídicas do "viver sem limites"**. 2011. Disponível em: <<http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/as-armadilhas-juridicas-do-viver-sem-limites?page=1>>. Acesso em: 01 dez. 2011.

HICKEL, Neusa Kern. **Viragens da diferença: escola especial e produção de verdade**. 2001. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2001.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: EDUFES, 2011.

LIMA, Terezinha de Fátima Aguiar. **Procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada**. 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

MACEDO, Marisa Fátima Vedovatto de. **Deficiência múltipla e cidadania: um estudo sobre família e instituição especializada**. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

MARRE, Jacques A. L. A Construção do Objeto Científico na Investigação Empírica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO OESTE DO PARANÁ, 1991, Cascavel. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 1991.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. In: Reunião Anual da ANPED, 31., 2008, ANPED, 2008.

MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. Lisboa: Apartado 8: Publicações Europa-América, 1977.

MOSTARDEIRO, Guacira Cardoso. Historicizando a educação especial na SMED. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, n. 20, p. ??-??, mês 2000.

MOURA, Leonice. **Escola regular e especial na visão de familiares de crianças com dificuldades de aprendizagem**. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

NARDI, Roberta Galasso. **Inclusão da informática na educação: perspectivas de mudança na escola especial**. 2001. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. 3 v.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)— Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, set./dez. 2004.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. **Revista Em Aberto**, v. 13, n. 60, out./dez. 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: ONU, 1948.

PAIS, José Machado. **Nos rastros da solidão**: deambulações sociológicas. Porto: Âmbar, 2006.

PLATÃO. **“Apologia de Sócrates”**. Pará de Minas: Virtual Books Online M&M Editores, 2002.

PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza; GLAT, Rosana. O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2008, Cidade. **Anais...** Cidade: ANPED, 2008.

ROCHA, Maria Carolina. **A educação especial e a proposta pedagógica de uma Instituição especializada da Região de Piracicaba**. 2003. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

ROSS, Paulo Ricardo. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 203-224, 2004.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 71-86, jan./abr. 2011.

ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador; GOYOS, Celso. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 213-225, jul./dez. 2009.

SAAD, Suad Nader. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e Preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 57-78, jan./jun. 2003.

SAHB, Warley Ferreira. Educação especial: comentários a respeito da Constituição Federal de 1988 e a Constituição Mineira de 1989. **Dialogia**, São Paulo, v. 6, p. 119-130, mês 2007.

SALOMON, Délcio. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SANTOS JÚNIOR, F. D. **As políticas de educação especial na rede municipal de ensino de Porto Alegre (1989-2000)**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SANTOS, Wanderley José Pereira dos. **Do Ensino Médio à Universidade: Trajetória Escolar de Alunos Surdos Formados em uma Escola Especial de São Paulo, no Período de 1965 a 1996**. 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SARTORETTO, M. L. M. Inclusão: teoria e prática. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES. Educação inclusiva: direito à diversidade, 3., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/SESP, 2006.

TEZZARI, Mauren L.; BAPTISTA, Claudio R. Vamos brincar de Giovanni? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

VARGAS, Lisiane. Educação Especial: quem não conhece sua história a repete. **Cadernos de Aatoria & Companhia**, Porto Alegre, p. 25-30, 1993.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas: Papyrus, 2002.

WANDERLEY, Cristiane Pessoa. **Processo de desligamento de pacientes com paralisia cerebral de uma instituição especializada: o olhar da família**. 2008. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

XAVIER, Dayane Rodrigues. **Possibilidades dialógicas e interações sociais de jovens com deficiência mental no contexto da escola especial**. 2007. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2007.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil**: as crianças nos (des)encontros com seus pares. 2007. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

REFERENCIAS CONSULTADOS

Escolas Municipais Especiais:

Dr. Elyseu Paglioli

- <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/elyseu/>

Lygia Morrone Averbuck

- <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/lygia/>

Prof. Francisco Lucena Borges

- <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/lucena/>

Tristão Sucupira Vianna

- <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/tristao/>

Governo:

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

- <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP>

Revista Em Aberto

- <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>

CAPES

- <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

Outros:

SciELO

- <http://www.scielo.org/php/index.php>

Redalyc

- <http://redalyc.uaemex.mx/>

Anped

- <http://www.anped.org.br/>

Revista Eletrônica de Educação (UFSCar)

- <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>

Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)

- http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng=en&nrm=iso

Revista Nova Escola

- <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ideias-claras-escrita-clara-423611.shtml>

APÊNDICE A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****ENTREVISTA**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa de Mestrado Acadêmico, na área de Educação Especial e Processos Inclusivos, intitulado “**NOME DO TRABALHO DE PESQUISA**” e desenvolvido por **NOME DO PESQUISADOR**.

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por **NOME DO ORIENTADOR**, professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS) a quem poderei consultar, caso haja dúvidas acerca da proposta do pesquisador ou quando julgar necessário, através do **TELEFONE DO GABINETE DO ORIENTADOR** ou **E-MAIL INSTITUCIONAL DO ORIENTADOR**.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é compreender as trajetórias escolares de alunos das Escolas Especiais do município de Porto Alegre. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____

APÊNDICE B — Manual de Análise de Dados

Dados quantitativos referentes aos alunos das Escolas Especiais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre:

1. EMEEF Elyseu Paglioli;
2. EMEEF Tristão Sucupira Vianna;
3. EMEEF Prof. Luiz Francisco Lucena Borges;
4. EMEEF Prof. Lygia Morrone Averbuck.

Legenda:

M	MASCULINO
F	FEMININO
S	SIM
N	NÃO
NC	NÃO CONSTA
NP	NÃO POSSUI
NI	NÃO INFORMADO
SR	SEM REFERÊNCIA
CE	CLASSE ESPECIAL
SIR	SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS
XXX	DADOS NÃO ENCONTRADOS
EE	ESCOLA ESPECIAL
RME	REDE MUNICIPAL DE ENSINO
EP	ESTIMULAÇÃO PRECOCE
PI	PSICOPEDAGOGIA INICIAL

Categorias de análise:

Aluno	Sexo	Idade	Data de nascimento	Ano de Ingresso na Escola	Ano de Ingresso na RME	Turno de Frequência	Ciclo/Turma
Ciclo de ingresso na EE		Foi aluno de EP	Instituição da EP	Foi aluno de PI	Instituição da PI		Aluno da EI
Tipo/Nome da Instituição		Origem institucional (E.F)		Nome da escola de origem		Aluno de Classe Especial	
Período de frequência na CE		Foi aluno da SIR?		Escola Polo		Período de frequência à SIR	
Fluxo Institucional do Aluno/Ano							
Espaços já frequentados (Extraclasse)		Tentativa de Inclusão				Residência (Bairro/Região)	

Tratamento dos dados:**Etapa I:**

Calcular o número total de alunos de cada escola, demonstrando a quantidade exata de alunos por ano/ciclo, bem como a média de alunos por turma/ciclo, a quantidade de turma/ciclo, a média de idade dos alunos por ano/ciclo.

Observação: utilize as categorias Ciclo/Turma; Aluno e Idade.

Exemplo: Escola A

Escola A				
Quantidade de turma/ciclo	Ano/ciclo	Quantidade de aluno ano/ciclo	Média de alunos por turma/ciclo	Média de idades dos alunos por ano/ciclo
3	1º	18	6	10
4	2º	32	8	15
5	3º	60	12	20
TOTAL		110		

Etapa II:

Calcular o número total de alunos, considerando o ano/ciclo, a partir da dependência administrativa concernente à origem institucional destes.

Observação: utilize as categorias Origem Institucional (E.F); Ciclo/Turma.

Exemplo: Escola A

Escola A					
Dependência administrativa	Ano /Ciclo		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
	Estadual	Escola Regular	2	0	6
		Escola Especial	1	2	3
	Municipal	Escola Regular	3	12	18
		Escola Especial	8	11	24
	Privada	Escola Regular	1	0	1
		Escola Especial	0	1	1
	Instituição especializada		4	6	7
	TOTAL		18	32	60

Etapa III:

Quando o aluno tiver origem institucional em escola especial do município, verificar, por meio do ano de ingresso na rede de ensino e na escola atual, se a primeira matrícula foi na escola da situação da análise ou em outra escola especial municipal. Considere sempre o ano/ciclo.

Observação: utilize as categorias Ano de ingresso na escola; Ano de ingresso na RME; Origem institucional (E.F).

Escola A						
Ano/Ciclo	Quantidade de alunos com primeira matrícula na escola atual			Quantidade de alunos com primeira matrícula em outra escola especial do município		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
		16	14	12	2	13
TOTAL	42			27		

Etapa IV:

Demonstrar numericamente a quantidade exata de alunos que frequentaram a SIR e/ou a CE, a média de anos que permaneceram em ambos os espaços, verificar se

a escola de origem foi a mesma de frequência à SIR (caso municipal). Considere, para isso, o ano/ciclo.

Observação: utilize as categorias Origem Institucional (E.F); Aluno de Classe Especial; Período de frequência na CE; Foi aluno da SIR?; Escola polo; Período de frequência à SIR.

Exemplo: Escola A

Escola A						
Ano/Ciclo	Frequentou SIR*	Média de anos de frequência à SIR	Escola de origem é a mesma escola polo?		Frequentou CE*	Média de anos de frequência à CE
			Sim*	Não*		
1º	2	2	1	1	0	0
2º	5	3	3	2	2	1
3º	6	1	4	2	4	2
TOTAL	13	TOTAL	8	5	6	

* Demonstrar em quantidade

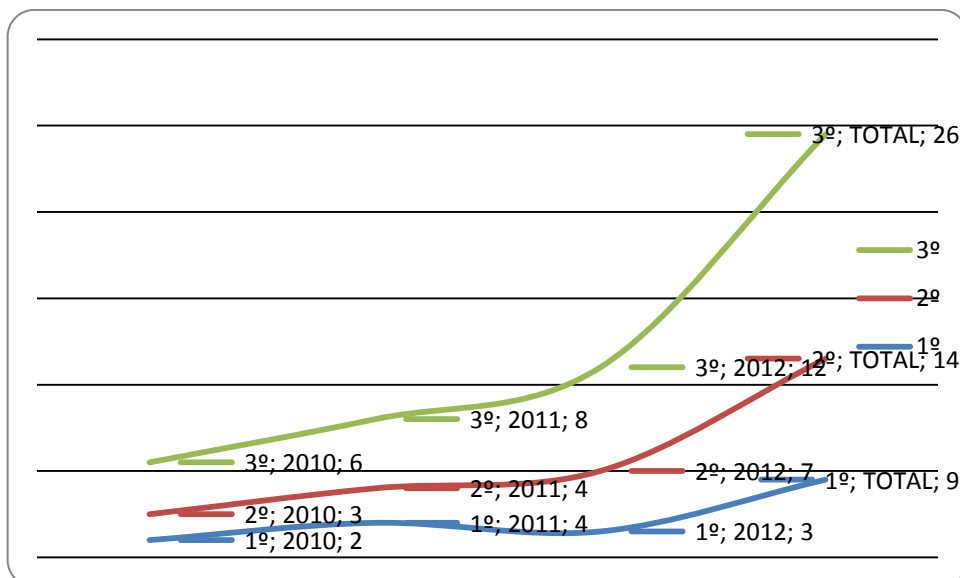
Etapa V:

Verificar se houve ou não aumento do número de matrículas nas escolas especiais, considerando o ano/ciclo e o período inerente aos anos de 2010, 2011 e 2012. Demostre numérica e graficamente a tendência visualizada.

Observação: utilize as categorias Ano de ingresso na escola; Ciclo/Turma.

Exemplo: Escola A

Escola A				
Ano/Ciclo	1º	2º	3º	
2010	2	3	6	
2011	4	4	8	
2012	3	7	12	
TOTAL	9	14	26	



PARA EXECUTAR AS ETAPAS QUE SE SEGUEM, CONSIDERAR APENAS O TERCEIRO ANO/CICLO DE CADA ESCOLA ANALISADA

Etapa VI:

Sopesando as turmas de terceiro ciclo, verificar a quantidade exata de alunos conforme a categoria Ciclo de ingresso na EE, ou seja, mostrar numericamente quantos alunos matriculados em turmas de terceiro ano/ciclo ingressaram na instituição no primeiro, segundo e/ou terceiro ciclo. Quando o ingresso se dê no segundo ou terceiro ciclo, verificar a instituição de origem.

Observação: utilize as categorias Ciclo de ingresso na EE; Ciclo/turma; Origem institucional (E.F).

Exemplo: Escola A

Ciclo/turma	Ano/ciclo de ingresso			
	1º	2º	3º	
CM1	8	2	1	
CM2	4	3	4	
CM3	6	4	1	
CT4	6	1	3	
CT5	4	4	2	
CT6	4	2	1	
Dependência administrativa	TOTAL	32	16	12
	Estadual	Escola Regular	2	0
		Escola Especial	1	0
	Municipal	Escola Regular	3	3
		Escola Especial	6	7
	Privada	Escola Regular	0	1
		Escola Especial	0	0
Instituição especializada	4	1		
	TOTAL	16	12	

Etapa VII:

Findada a etapa VI, pede-se que se amplie o tratamento dos dados de maneira a evidenciar a média da idade atual dos alunos matriculados no terceiro ano/ciclo, assim como a média de suas idades ao ingressarem na escola especial, o tempo de permanência nesta, os espaços de escolarização anterior à escola especializada, o tempo de constância nestes.

Observação: utilize as categorias Idade; Ano de ingresso na Escola; Origem institucional (E.F); Ano de ingresso na RME; Ciclo/turma.

Exemplo: Escola A

Escola A				
Média de idade ao ingressarem na escola especial	Média de idade atual	Tempo em média de permanência na EE	Tempo em média de permanência na instituição especializada	Tempo em média de permanência no Ensino Regular
8	18	13	2	3

* Média em anos