

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

“A SIR chegou...” Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede
Municipal de Ensino de Porto Alegre

Mauren Lúcia Tezzari

Porto Alegre

2002

Mauren Lúcia Tezzari

**“A SIR chegou...” Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede
Municipal de Ensino de Porto Alegre**

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

Orientador:

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Porto Alegre

2002

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

T356s Tezzari, Mauren Lúcia
"A SIR chegou..." Sala de Integração e Recursos e a inclusão na
Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre / Mauren Lúcia Tezzari. -
Porto Alegre : UFRGS, 2002.
f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Porto Alegre, BR-RS, 2002. Baptista, Claudio Roberto, orient.

1. Inclusão escolar. 2. Professor - Educação especial - Ensino público
municipal - Porto Alegre. I. Baptista, Claudio Roberto. II. Título.

CDU:

376.4.043(816.51)

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

Dedico este trabalho a todas as crianças e adolescentes com os quais tive e tenho o privilégio de trabalhar. A busca por respostas (mesmo que provisórias) aos desafios que o meu trabalho junto a eles, cotidianamente apresenta, trouxe-me até aqui.

AGRADECIMENTOS

- Ao prof. Dr. Claudio Roberto Baptista , por saber conciliar com maestria o rigor e a crítica com o apoio e o incentivo; a ética com o afeto;
- Aos professores do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo instigante desafio de trilhar novos caminhos;
- Aos colegas do Curso de Mestrado, pelos questionamentos, pelas trocas, pela parceria;
- Aos meus pais, irmãs, cunhado e sobrinhas, por sempre acreditarem em minhas possibilidades;
- Ao meu marido, por ter compreendido o “abandono” dos últimos meses e, principalmente, pelo amor e apoio incondicionais;
- Aos professores das escolas municipais, bem como aos colegas da SIR, pela disposição em colaborar com essa pesquisa por meio das entrevistas;
- À Amarílis, minha parceira da SIR, pela compreensão, paciência e incentivo;
- À colega Adriana Rublescki, pela sua disponibilidade e valiosa contribuição por meio das leituras, discussões e apontamentos sempre pertinentes.
- Aos amigos e amigas, pela torcida .

*Seremos sempre assim,
Sempre que precisar
Seremos sempre quem teve coragem
De errar pelo caminho
E de encontrar saída,
No céu e labirinto
Que é pensar a vida...
(Nei Lisboa, Por aí)*

SUMÁRIO

RESUMO	09
RÉSUMÉ	10
1 INTRODUÇÃO	11
Capítulo 2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	17
2.1 Das práticas da eliminação ao enfoque teológico	18
2.2 As origens do enfoque médico	20
2.3 As primeiras experiências educacionais	22
2.4 Chega-se ao século XX	24
Capítulo 3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	30
3.1 O primeiro período	31
3.2 O segundo período	34
Capítulo 4 O MOVIMENTO DE INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO	52
4.1 As origens do Movimento	52
4.2 O Relatório Warnock e as necessidades educativas especiais	56
4.3 Integração X Inclusão	62

Capítulo 5 A ESCOLA CIDADÃ E A SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS	71
5.1 A Construção da <i>Escola Cidadã</i>	72
5.2 A SIR no Contexto da <i>Escola Cidadã</i>	78
Capítulo 6 A Pesquisa	91
6.1 O Problema e as questões de pesquisa	91
6.2 O percurso	93
6.3 A entrevista	95
6.4 A Análise de Conteúdo	98
6.5 Os sujeitos	103
Capítulo 7 PRIMEIRO EIXO: Que espaço é esse?	106
Capítulo 8 SEGUNDO EIXO: Quem é atendido nesse espaço?	118
Capítulo 9 TERCEIRO EIXO: A construção de parcerias	134
Capítulo 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	173
ANEXO	181

RESUMO

A presente investigação tem como objetivo realizar um estudo a respeito da Sala de Integração e Recursos (SIR), analisando seu papel na garantia da permanência e educabilidade dos alunos com necessidades educativas especiais, nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Este espaço constitui-se como um serviço de apoio vinculado à educação especial existente no ensino comum, onde atuo como educadora especial. Dentro dessa abordagem, mereceu destaque a perspectiva educacional inclusiva e seus pontos de conexão com a proposta político-pedagógica da referida rede de ensino. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e o instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a entrevista semi-estruturada. Os sujeitos entrevistados foram cinquenta e quatro professores do município de Porto Alegre, divididos em dois grupos, formados pelos professores que atuam na Sala de Integração e Recursos e pelos professores de sala de aula do ensino comum. A perspectiva metodológica utilizada para analisar as entrevistas foi a Análise de Conteúdo. Foram analisadas as concepções dos entrevistados em torno de três grandes eixos: Que espaço é esse? Quem é atendido nesse espaço? A construção de parcerias. Nesses eixos destacam-se aspectos relativos ao conceito e caracterização desse espaço; o perfil dos alunos encaminhados; critérios utilizados para encaminhamento e conclusão do atendimento; aspectos facilitadores e problemáticos presentes no processo de construção do espaço de interlocução entre os professores envolvidos no trabalho da SIR. Os resultados indicam que existe um processo de construção de parcerias entre os professores da SIR e aqueles do ensino comum, cujos alunos são atendidos nesse espaço. Apesar das evidências de que a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tem oferecido apoios relativos à inclusão, a discussão a esse respeito ainda encontra-se muito centrada no educador especial e no espaço da SIR.

RÉSUMÉ

L'investigation ci-dessous a comme but de réaliser une étude à propos de la Salle d'Intégration et de Ressources (SIR), en analysant son rôle à la garantie de la permanence et de l'éducabilité des élèves dont il y a des besoins aux soins spéciaux, chez les écoles régulières du Réseau Municipal d'Enseignement à Porto Alegre. Cet espace se constitue comme un service d'appui lié à l'éducation spéciale. Dans cette approche, a mérité prépondérance la perspective éducative inclusive et ses points de connexion avec la proposition politico-pédagogique du réseau d'enseignement référé. La recherche a un abordage qualitatif et l'instrument utilisé par la collecte des données a été l'entrevue semi-structurée. Les individus interviewés ont été environ cinquante et quatre professeurs de la municipalité de Porto Alegre, divisés en deux groupes, formés par les professeurs qui agissent à la Salle d'Intégration et de Ressources et par les professeurs de salle de classe d'enseignement commun. La perspective méthodologique utilisée pour analyser les entrevues a été l'Analyse de Contenu. Ils ont été analysés des conceptions des interviewés tout autour des trois grands axes: Quel espace est celui-ci? Qui prend soin dans cet espace? La construction de partages. Dans ces axes se détachent les aspects relatifs au concept et à la caractérisation de cet espace; le profil des élèves orientés: des critères utilisés pour cette orientation à cet égard; les aspects qui vont rendre facile et ceux qui vont causer des problèmes dans ce processus de construction de l'espace d'interaction entre les professeurs impliqués au travail de la SIR. Les résultats indiquent qu'il y en a un processus de construction de partages entre les professeurs de la SIR et ceux de l'enseignement commun, dont les élèves ont égard dans cet espace. Malgré des évidences de ce que le Réseau Municipal d'Enseignement de Porto Alegre est en train d'offrir des appuis relatifs à l'inclusion, la discussion à propos de ça se trouve encore très centrée chez l'éducateur spécial et dans l'espace de la SIR.

1 Introdução

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia, 1999, p.77)

Iniciei minha atuação como professora em 1989, ao ingressar, por meio de concurso público, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no então Currículo por Atividades. Naquele momento, cursava o sétimo semestre da graduação em Pedagogia – Habilitação em Educação Especial.

Desde o meu ingresso na Rede Municipal de Ensino, venho atuando junto a alunos que vivem na periferia da capital, onde muitos não correspondem ao tradicional perfil de “aluno ideal”, ou ainda, àquele considerado “normal”¹. Deparava-me freqüentemente com alunos que, dentro da perspectiva dominante de uma escola homogeneizadora e excludente, poderiam estar freqüentando uma classe, ou até escola especial, pois apresentavam claros indícios de um perfil que hoje denominamos “necessidades educativas especiais”.

A partir das situações cotidianas, muitas indagações foram surgindo, sobre como atender, em uma sala de aula tão heterogênea, às necessidades de cada sujeito, considerando as peculiaridades de cada um e, ao mesmo tempo, garantir o avanço do grupo

¹ As escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre situam-se, em sua maioria, na periferia da cidade e possuem um projeto pedagógico amplo que propõe o acolhimento e o trabalho com as diferenças.

como um todo? Como conciliar diferentes ritmos e estilos de aprender, para que, ao final de um ano letivo, todos pudessem avançar e, assim, permanecer na escola? Como incluir toda essa diversidade em um ano escolar e, ao mesmo tempo, romper com uma prática pedagógica onde todos “aprendem” as mesmas coisas, com o mesmo ritmo e no mesmo espaço?

Era preciso redimensionar a prática pedagógica, no sentido de conciliar a busca do avanço de todos os alunos em termos de construção do conhecimento, com as suas necessidades e possibilidades. Paradoxalmente, minha formação na graduação seguia uma orientação fortemente comportamental, com ênfase na deficiência mental, onde os sujeitos da educação especial eram classificados prioritariamente em: deficientes mentais educáveis e treináveis. Esses alunos deveriam freqüentar, respectivamente, classe especial e escola especial. O tema da integração era abordado somente em relação à questão da inserção desses sujeitos no mercado de trabalho. Porém, essa inserção restringia-se a atividades manuais, não complexas e repetitivas.

No espaço de sala de aula, porém, onde havia alunos com dificuldades mais acentuadas, era possível identificar progressos na aprendizagem dos mesmos, assim como o estabelecimento de vínculos afetivos e de companheirismo entre os colegas.

Dessa forma, após a realização do estágio da graduação², permaneci trabalhando no ensino regular, nas séries iniciais do “Currículo por atividades”.

Nesse período, houve mudanças significativas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A partir de 1989, iniciou-se um processo de profunda transformação, cujo desafio era *reinventar a escola*, tornando-a efetivamente democrática, emancipadora, autônoma e de qualidade.

² O estágio da graduação foi realizado em uma escola especial estadual de Porto Alegre, em 1990.

Como resultado principal nesse processo de transformação, houve uma reestruturação curricular e reorganização do ensino, através dos Ciclos de Formação³. Em 1995, foi implantada a primeira escola municipal organizada por ciclos: a Escola Monte Cristo.

Dentro dessa proposta, foram desenvolvidos mecanismos institucionais como a volância, as turmas de progressão, os Laboratórios de Aprendizagem e as Salas de Integração e Recursos (SIR), com o objetivo de garantir o apoio necessário para sustentar a educabilidade de todos os alunos, dentro de uma proposta global de inclusão.

A partir de 1995, passei a trabalhar na Sala de Integração e Recursos, na Escola Jean Piaget. Na época, havia um projeto-piloto de implementação de quatro dessas salas em escolas-pólo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A proposta era atender alunos com necessidades educativas especiais (transitórias ou permanentes) que estudam nas escolas de ensino comum. A dinâmica de trabalho da SIR difere-se da que caracteriza a sala de aula, pois busca-se propor atividades alternativas, a partir de recursos do próprio sujeito. Além do trabalho junto ao aluno, procura-se estabelecer uma interlocução com os professores dos alunos atendidos e com as famílias. Ao longo desse período, vêm ocorrendo mudanças na dinâmica desse espaço, em consonância com aquelas que se operam na Rede Municipal.

O projeto inicial, seu processo de implementação e as mudanças que vêm se operando na SIR ao longo de sua existência, conferem a esse espaço uma configuração original. A proposta de criação de salas de recursos nas redes públicas de ensino não é recente nos documentos oficiais. Entretanto, no caso da SIR, trata-se de uma sala de recursos singular, com um perfil próprio que não corresponde completamente às idéias presentes na literatura existente acerca desse dispositivo de apoio.

³ Na Rede Municipal de Porto Alegre, o ensino fundamental se estrutura em três ciclos de formação, à semelhança dos ciclos da vida. Cada ciclo tem duração de três anos: I ciclo (infância): dos 6 aos 8 anos e 11 meses; II ciclo (pré-adolescência): dos 9 aos 11 anos e 11 meses; III ciclo: dos 12 aos 14 anos e 11 meses. Assim, os alunos são agrupados pela faixa etária e em cada ciclo há um conjunto de princípios e conhecimentos que orientam o trabalho pedagógico, assim como a trajetória ao longo dos três ciclos.

Como professora da SIR desde sua implantação, venho me deparando com um universo muito rico, no qual se desenrolam múltiplas relações entre os sujeitos que ali são atendidos, seus professores, as escolas, os educadores especiais que ali atuam, bem como as famílias das crianças e adolescentes. A inclusão e garantia da permanência das pessoas com necessidades educativas especiais no ensino comum, geram desafios diários para os quais, muitas vezes, ainda não se tem respostas. As inquietações geradas pelo trabalho levaram-me, como professora da SIR e pesquisadora, a problematizar esse espaço e a buscar o diálogo com meus parceiros da Sala de Integração e Recursos, bem como com os professores de sala de aula do ensino comum que participam dessa interlocução.

A busca de possíveis respostas às questões que se fazem no cotidiano, suscitaram a necessidade de uma investigação, por meio da qual pudesse aprofundar o entendimento a respeito da dinâmica desse serviço de apoio oferecido pela Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre, os efeitos quanto à sustentação dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, bem como os efeitos recíprocos desse trabalho no fazer pedagógico do professor de sala de aula e na intervenção dos profissionais da SIR.

Dentre essas questões, configurou-se como objeto dessa pesquisa, **o papel da Sala de Integração e Recursos, como um serviço de apoio, que promova a aproximação entre ensino comum e ensino especial e favoreça a permanência e educabilidade de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, na Rede Municipal de Porto Alegre**. Para isso, era preciso analisar a dinâmica de funcionamento da SIR, a partir das concepções dos profissionais que ali atuam, assim como aquelas dos professores de sala de aula, cujos alunos são atendidos nesse espaço.

A partir da identificação do problema a ser investigado, realizei um aprofundamento teórico a respeito dos temas pertinentes a essa problemática. Em seguida, após a definição da abordagem metodológica a ser utilizada, busquei a interlocução com os colegas da SIR, bem como com aqueles de sala de aula do ensino comum, por meio da realização de entrevistas, onde os sujeitos evidenciavam suas concepções a respeito desse serviço da

Rede Municipal de Ensino que, como já foi mencionado, não corresponde à idéia presente na literatura existente sobre esse dispositivo de apoio.

Assim, para desenvolver essa investigação, foi necessário tecer uma rede em termos de pressupostos teóricos, no sentido de dar sustentação à análise que seria feita.

Foi realizado um resgate histórico sobre como as problemáticas das pessoas portadoras de deficiência vêm sendo consideradas ao longo do tempo e a evolução dos mecanismos desenvolvidos pelas sociedades para o seu atendimento. A partir da compreensão do longo processo de reconhecimento desses sujeitos como possuidores de direitos enquanto pessoas e cidadãos, foi preciso voltar-se para a trajetória da educação especial no Brasil, no sentido de compreender como essa modalidade de atendimento educacional foi se configurando e a vinculação com as características e paradigmas que ainda hoje são identificados na educação especial brasileira.

Na medida em que esta pesquisa está intimamente relacionada com uma perspectiva educacional inclusiva, busquei traçar o percurso desse movimento que tem procurado superar as modalidades segregadoras de atendimento impondo novas demandas, e redimensionando a educação especial.

Em sintonia com a perspectiva inclusiva, o projeto político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tem como meta, garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. Assim, são apresentados os pressupostos e características desse projeto. Esse entendimento é necessário, uma vez que a Sala de Integração e Recursos foi criada como um dispositivo de apoio à sustentação dos alunos com necessidades educativas especiais na escola. Além disso, outro aspecto que merece destaque, refere-se à vinculação da SIR à educação especial que, por meio da atuação desse serviço, pode contribuir para a superação da dicotomização entre ensino comum e especial.

As questões de pesquisa propostas procuraram analisar de que maneira a Sala de Integração e Recursos tem servido como referência para uma perspectiva de trabalho que promova a aproximação entre a educação especial e o ensino comum. Além disso, buscou-se identificar a construção de dinâmicas cooperativas entre os professores envolvidos nesse processo e possíveis efeitos em termos de alterações recíprocas nas práticas educativas. A partir da análise desses fenômenos, procurou-se evidenciar a maneira como a SIR tem colaborado para a sustentação da educabilidade dos alunos com necessidades educativas especiais, no ensino comum, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A expressão “A SIR chegou...” foi escolhida como título da presente dissertação, pois é comum, ao chegarmos nas escolas, sermos anunciadas por funcionários ou mesmo professores, por meio dessa frase. Além disso, também é comum, na fase inicial do trabalho, os alunos atendidos ou seus pais, fazerem confusão entre os nossos nomes e o nome da Sala. O objetivo foi aproveitar a situação vivida cotidianamente pelos profissionais desse espaço para apresentar o tema analisado como uma instigante provocação, pois considero importante destacar e refletir a respeito da redução da Sala de Integração e Recursos ao seu profissional, que ocorre no momento em que a SIR passa a ser a Mauren ou outro colega.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial passa assim, neste século, por grandes reformulações, como resultado das enormes convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentam num pressuposto simples: a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades. (Correia, 1999, p.14)

A educação especial, enquanto modalidade de atendimento às pessoas portadoras de deficiência, apresenta-se como um conjunto de proposições relativamente recentes na nossa história. O surgimento dessas proposições constituiu-se a partir de pressupostos médicos associados à chamada medicina moral.

2.1 Das práticas de eliminação ao enfoque teológico

É possível, a partir dos registros existentes, saber como as pessoas portadoras de deficiência e suas problemáticas vêm sendo consideradas ao longo do tempo. Além do significado atribuído ao sujeito e à sua condição, pode-se identificar o tipo de prática de atendimento que é característico de cada sociedade.

Pessotti (1984) afirma que é muito escassa a documentação ou registros anteriores à Idade Média, a respeito das conceituações e práticas relativas à deficiência mental, em particular.

Sabemos que em Esparta, por exemplo, crianças portadoras de deficiência eram consideradas sub-humanas. Na medida em que não se enquadravam no ideal atlético da época, sua eliminação ou abandono eram reputados totalmente legítimos.

A partir da expansão do Cristianismo pela Europa, os sujeitos portadores de deficiência passam a ser considerados “pessoas” e, também, dotados de alma. Com isso, não era mais aceitável eliminá-los ou abandoná-los, na medida em que contrariava a doutrina cristã. Pessotti (op.cit.) ilustra essa situação com o exemplo de Nicolau, bispo de Myra, que já no século IV ficou conhecido por acolher e alimentar crianças deficientes abandonadas.

O autor assinala que, no decorrer da Idade Média, os sujeitos portadores de deficiência passam a ser “les enfants du bon Dieu”, sendo que esta expressão abrigava tanto a aceitação caritativa, como a omissão em relação a essas pessoas, deixando “nas mãos de Deus” a responsabilidade de provê-las e mantê-las.

Bianchetti (1995,p.9) nos diz que a partir da sociedade grega, onde o atendimento às necessidades básicas era garantido pelos escravos, o homem (livre) pôde pensar de forma

sistematizada, aparecendo então corpos teóricos, modelos e paradigmas que têm caracterizado a evolução do pensamento ocidental.

Um desses paradigmas é o ateniense. A divisão existente na sociedade entre escravos e homens livres é transportada para o nível micro: mente (livres) e corpo (escravo), sendo a primeira, a parte digna e capaz de governar o conjunto ser/sociedade (Bianchetti, 1995).

Na Idade Média, mantém-se uma cisão paradigmática assumida na teologia, passando a dicotomia a ser corpo e alma. Assim, para o moralismo cristão, a deficiência é associada ao pecado e, em consequência, o deficiente, que não mais pode ser “exposto”⁴, passa a ser estigmatizado. Essa idéia foi tomando força no decorrer da Idade Média e justificou o tratamento impingido a milhares de pessoas. O tipo de diferença que caracterizava o sujeito, iria determinar o seu destino: poderia ser o abandono ou o julgamento e condenação à fogueira.

Bianchetti (op. cit) acrescenta outra forma da Igreja explicar a existência de pessoas portadoras de deficiência: estas seriam instrumentos de Deus que chamariam a atenção dos homens, dando-lhes a possibilidade de fazerem caridade e, em consequência, os meios de salvação para esses mesmos homens.

Assim, observamos que as pessoas portadoras de deficiência tiveram uma importante mudança no seu status a partir da difusão das idéias do cristianismo. Porém, essa mudança não foi simplesmente ascendente e linear. Ela foi permeada por concepções e atitudes paradoxais, que oscilavam entre a aceitação caritativa, o repúdio e a eliminação, as quais continuaram marcando profundamente a vida dos sujeitos que apresentavam algum tipo de deficiência.

⁴ Aqui o termo “exposto” refere-se à prática espartana de abandonar as crianças portadoras de deficiência, como forma de eliminação, na medida em que as mesmas eram consideradas sub-humanas.

Mazzotta (1995) afirma que até o século XVIII, o que se sabia a respeito da deficiência, estava associado ao ocultismo e ao misticismo e ainda não existia uma base científica que permitisse maior compreensão desses fenômenos.

Um importante documento para a história da educação especial é citado por Pessotti (op. cit): o “*De praerogativa regis*”, promulgado por Eduardo II, da Inglaterra. Este documento data de 1325, e é a primeira legislação a tratar dos cuidados com a sobrevivência dos deficientes mentais. Entretanto, apenas os sujeitos portadores de deficiência herdeiros de bens eram “contemplados” pela lei. Através dessa legislação, o rei ficava responsável por zelar pelo atendimento às necessidades de pessoas portadoras de deficiência mental, bem como se apropriava da parte de seus bens correspondente à despesa gerada. Caberia também ao poder real a definição de quais seriam as necessidades desses sujeitos. O autor ressalta que nessa lei, pela primeira vez há uma distinção, em termos jurídicos pelo menos, entre o deficiente mental e o doente mental⁵.

2.2 As origens do enfoque médico

Lentamente as questões relacionadas às pessoas portadoras de deficiência deixaram de ser tratadas apenas pelos representantes da religião e da ordem pública, passando a ser também alvo do interesse dos médicos.

No século XVI, dois renomados médicos, Paracelso e Cardano, são as primeiras autoridades a considerarem como médico um problema que até então era de ordem teológica ou moral (Pessotti, 1984).

Nesse momento histórico havia ainda o predomínio de uma visão permeada pela superstição. As pessoas portadoras de deficiência e/ou os doentes mentais poderiam estar doentes devido a traumatismos ou doenças, ou então, serem vítimas de forças sobre-humanas cósmicas. Em ambos os casos, mereceriam tratamento ou complacência.

⁵ Essa distinção era baseada nos conhecimentos e critérios existentes na época e certamente não se refere à diferenciação que começará a ser feita pelas ciências psicológicas somente no final do século XIX.

Os “médicos-cientistas” da época passam a buscar as origens das características das pessoas portadoras de deficiência, tendo como base o corpo e seu funcionamento. O que antes era uma questão explicável através da teologia, passou a ser um problema médico. A força dogmática antes centralizada nas autoridades eclesiais, foi transferida para a autoridade médica, na medida em que esta passou a dar o veredicto sobre a possibilidade de “cura”, atuando também em iniciativas que pudessem investigar as deficiências.

Dentro desta perspectiva, destacam-se dois cientistas da época, Thomas Willis (1621-1675) e Francisco Torti (1658-1741). Willis ficou conhecido por sua obra “*Cerebri anatome*”, editado em Londres, em 1664, um dos marcos iniciais da postura organicista diante da deficiência mental. Já a partir de Torti, começa-se a admitir fatores ambientais como determinantes da deficiência. Ele verificou que as febres infantis com seqüelas neurológicas e comportamentais eram mais frequentes nas regiões de desfiladeiros e pantanais, onde havia emanações que poluíam o ar. Todavia a relação identificada apresentava-se de forma direta e linear: o ar em si seria o causador da deficiência e a indicação para reverter o problema era mudar de ares.

Apesar das mudanças nas postulações a respeito da deficiência nos meios científicos, o pensamento cotidiano continuava sendo dominado pelas concepções místicas já expostas.

As pessoas portadoras de deficiência permaneceriam ainda relegadas aos procedimentos de isolamento (inclusive físico), acompanhados de precariedade de cuidados e ausência de atendimento educacional. Essas pessoas não eram consideradas produtivas economicamente, tornando-se dispendioso para as famílias mantê-las. Assim, a solução encontrada é enviá-las a asilos, que durante séculos atuaram como grandes depósitos de pessoas consideradas “desviantes”.

Os leprosários e hospícios, construídos na Idade Média para isolar os contaminados pela lepra, passaram a acolher “piedosa e cinicamente, em total promiscuidade, prostitutas,

idiotas, loucos, libertinos, delinquentes, mutilados e possessos” (Pessotti, 1984,p.24). Os registros existentes indicam uma sorte um pouco diferente para os portadores de deficiência visual ou auditiva. Mazzotta(1999) menciona diversas iniciativas de atendimento a cegos e surdos, que começaram a surgir especialmente a partir do século XVII, através da criação de instituições especiais para pessoas com essas deficiências.

2.3 As primeiras experiências educacionais

A primeira obra sobre educação de portadores de deficiência foi publicada por Jean Paul Bonet, na França, em 1620. O título da obra era “Redação das Letras e a Arte de Ensinar os Surdos a falar” (Mazzotta, op.cit.).

Em relação ao atendimento de surdos, foi fundada em Paris a primeira instituição com essa finalidade (em 1770) pelo abade Charles M. Eppée (Mazzotta, op. cit).

No que se refere ao atendimento aos deficientes visuais, Mazzotta (op. cit) menciona Valentin Haüy, que fundou em Paris, em 1784, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos.

Pessotti (op. cit) relata com merecido destaque a experiência desenvolvida por um jovem médico, no princípio do século XIX, que pode ser considerada o princípio da educação especial para deficientes mentais, entendida como metodologia especial de ensino. Trata-se de Jean Itard (1774- 1838).

A Itard foi confiada a guarda de um menino selvagem, aparentando doze anos, que fora capturado na floresta de Aveyron, no sul da França o qual ficou conhecido como Victor de L’Aveyron ou O Selvagem de Aveyron.

Em Paris, Victor foi examinado pelo mais conhecido psiquiatra da época, Philippe Pinel. O diagnóstico foi arrasador e definitivo: “idiotia”. Segundo Pinel, o menino não teria qualquer possibilidade de ser educado⁶ e seu destino seria o asilo de Bicêtre, que abrigava sujeitos portadores de deficiência.

Itard não aceita esse diagnóstico. O jovem médico percebia as dificuldades de Victor, mas as atribuía a uma insuficiência de experiências sociais e não a uma doença incurável. Sua convicção era a de que o homem não nasce como homem, mas é construído como tal.

No trabalho com Victor, Itard traça como primeiro objetivo: “ligá-lo à vida social, tornando-a mais suave que a conduzida até então e, sobretudo, mais análoga à vida que acabara de deixar”. (Pessotti,1984,p.43). Dessa forma, o médico-educador respeita as atividades preferidas de Victor e, aos poucos, vai selecionando hábitos através dos quais começaria a desenvolver suas percepções. Em uma segunda etapa, Itard vai buscar despertar as percepções de maneira sistemática e intensa, por meio de estimulações exteroceptivas e interoceptivas.

Em 1801, um ano após iniciar o trabalho com Victor, Itard escreve *Mémoire sur les premiers développements de Victor de L'Aveyron*, onde narra detalhadamente as condições e características do menino além do desenvolvimento do trabalho. Pessotti (op.cit.) aponta esse registro escrito como a pedra angular do que hoje chama-se educação especial, por ver aí um dos mais geniais relatos pedagógicos da história quanto à metodologia de ensino. Neste relato, estarão lançados os fundamentos da avaliação e da didática atuais na área da deficiência mental.

Conforme Leite & Galvão (2000), o segundo relatório é feito em 1806, por solicitação do ministro do interior, a fim de relatar os novos desenvolvimentos e o estado de

⁶ Essa impossibilidade estava associada ao quadro de “idiotia”, que era considerado de etiologia orgânica, estável e sem possibilidades de mudanças ou avanços. O destino dessas pessoas eram os asilos, onde permaneciam segregados.

Victor naquele momento. Isso foi feito, pois o Ministro do Interior ameaçava suspender o custeio ao trabalho que vinha sendo feito com Victor. Este relato conseguiu impressionar o Ministro, que decidiu manter o atendimento e, também, fez com que o texto fosse publicado, para que a comunidade científica pudesse apreciá-lo.

A obra de Itard teve pouca influência na compreensão etiológica da deficiência mental. Sua eficácia só foi exercer-se décadas mais tarde, através das obras de seu discípulo, Edouard Séguin.

2.4 Chega-se ao século XX

A concepção reducionista e biologizante da deficiência mental só começará a ser abalada no século XX, devido aos progressos da psicologia, da biologia e genética e, ainda, por iniciativas pedagógicas que ousavam desafiar os dogmas médicos, organicistas e fortemente fatalistas.

Conforme Stainback & Stainback (1999,p.37) no fim da Guerra Americana da Independência, em 1783, grupos e cidadãos ricos estabeleceram várias sociedades filantrópicas cuja principal preocupação era garantir que grupos marginais não ameaçassem a República e os valores norte-americanos vigentes na época. Estas organizações filantrópicas desempenharam um papel importante no estabelecimento de escolas públicas e de instituições de reabilitação segregadas, incluindo instituições de treinamento e escolas para pessoas com deficiência.

Houve um importante crescimento das instituições para pessoas portadoras de deficiência durante o final do século XIX até a década de 1950. Paralelamente, se

desenvolveu outra tendência, que foi a criação de “escolas comuns” públicas, onde a maioria das crianças era educada. No período entre 1842 e 1918, todos os estados tornaram o ensino obrigatório e foram destinados recursos muito significativos para o desenvolvimento das escolas.

Porém, não eram todas as crianças que freqüentavam as escolas públicas. Grupos afro-americanos e os nativos americanos eram, na sua maioria, educados em sistemas escolares separados. Da mesma maneira, os alunos com deficiências visíveis e importantes permaneceram sendo segregados. Continuavam sendo indicadas as instituições residenciais e as escolas especiais para educar alunos cegos, surdos ou com deficiência física.

Stainback & Stainback (op. cit) salientam que havia a crença de que as pessoas portadoras de deficiência representavam uma ameaça à civilização em função de sua bagagem genética. O movimento de eugenia que ocorreu na virada do século XX, incrementou essas crenças e aumentou a desumanização dos sujeitos portadores de deficiências. Essa percepção acabou mobilizando educadores bem como o restante da sociedade em favor da segregação e de práticas como a esterilização.

Com a expansão das escolas públicas comuns, expandiram-se também as classes especiais que ficavam nos fundos das escolas e destinavam-se basicamente às crianças de grupos minoritários e economicamente desfavorecidos, como negros, índios e portadores de deficiências.

Neste cenário foi surgindo a figura do professor especializado para trabalhar com alunos portadores de deficiência:

Os professores das turmas de educação regular consideravam os professores que trabalhavam nas turmas de educação especial como detentores de uma preparação especial e de uma habilidade especial para o trabalho. Eram uma raça à parte, e era visto como inadequado esperar que professores que não tivessem esse preparo e inclinação participassem

da educação de alunos em cadeiras de rodas e alunos com dificuldades de aprendizagem. Os alunos com deficiência e os professores especializados estavam em uma escola regular, mas de muitas maneiras não eram parte dela. Enquanto as classes especiais aumentavam em número, as atitudes entre os professores regulares e os especializados e os modelos administrativos desenvolvidos para a educação especial asseguravam que a educação regular e especial se desenvolvessem mais como linhas paralelas do que convergentes. (Stainback & Stainback, 1999,p.38).

Já no começo do século XX, destaca-se o trabalho da educadora Maria Montessori, que teve um papel muito significativo no atendimento às crianças portadoras de deficiência. Montessori desenvolveu sua metodologia de trabalho baseada no método de Séguin. Ela freqüentemente fazia referências a Itard e Séguin e atribuía a este último a construção de um sistema educativo para crianças portadoras de deficiências, pois mesmo ainda considerando a “idiotia” como um problema orgânico, ele acreditava na possibilidade de educabilidade desses sujeitos (Pessotti, 1984).

Pessotti(op.cit) nos relata que em 1898, no Congresso Pedagógico de Turim, Montessori surpreendeu ao propor a “educação moral”⁷ como método de trabalho com deficientes mentais.

Montessori acreditava que o método não deve se limitar à eficácia didática, mas sim, alcançar a pessoa do educando, seus valores, seus níveis de aspiração, respeitando seus ritmos de envolvimento com as atividades propostas. Assim como Séguin, a “Dotoressa”

⁷ Nas obras de Itard e Séguin, já aparecia como fundamental a adequação dos conteúdos abordados às capacidades individuais de cada sujeito. Montessori propõe além disso, adequar a didática às peculiaridades motivacionais do educando.

considerava que, para alcançar o sucesso pedagógico, era indispensável que se preparassem os educadores.

O trabalho de Montessori resultou na fundação da primeira *Casa dei Bambini*, em Roma, em 1907, e rapidamente foram sendo iniciadas novas casas em outras cidades da Itália e, também, em muitos países.

Mazzotta (1995) afirma que, no período entre 1850 e 1920, houve um aumento significativo das escolas residenciais nos Estados Unidos. Porém, ainda no final do século XIX, este modelo de escola já não era mais considerado adequado para o atendimento educacional de crianças com deficiência mental, pois esses locais passaram a ser vistos como instituições mais apropriadas para pessoas impossibilitadas de levar uma vida independente. Assim, passam a ser desenvolvidos programas de externato. Em 1896, inicia a primeira classe especial para alunos com deficiência mental, em Providence, Rhode Island (Estados Unidos).

Stainback & Stainback (1999) ressaltam que nas décadas de 1950 e 1960, o uso das classes especiais nas escolas públicas foi a modalidade de atendimento educacional preferida para a maior parte dos alunos portadores de deficiência. Entretanto, é nesse período também, que começam a haver mudanças nas atitudes do público em relação aos atendimentos prestados às pessoas portadoras de deficiências e sua inserção na sociedade.

Durante o século XX, iniciam-se também, movimentos organizados pelos pais de pessoas portadoras de deficiência, que buscavam a ampliação dos atendimentos prestados até então e, também, das possibilidades de inserção de seus filhos nas comunidades.

Conforme Mazzotta (1995), por volta de 1940, o pai de uma criança com paralisia cerebral, publicou um anúncio⁸ no *Times*, de Nova York. Tal fato desencadeou a organização de pais de crianças com essas características a fundarem a *New York State*

⁸ O referido autor não menciona o conteúdo do anúncio.

Palsy Association. Nessa organização os pais passaram a buscar fundos para centros de tratamento e pesquisa, bem a atuar junto a organizações governamentais, com o intuito de garantir uma nova legislação que destinasse recursos para pesquisa, formação profissional e tratamento.

Outro exemplo significativo trazido por Mazzotta (1995) é o dos pais de crianças com deficiência mental, que começaram a se organizar por volta de 1950, nos Estados Unidos. Até então, essas crianças, principalmente aquelas com retardo severo, eram excluídas das escolas, pois havia leis e regulamentos que dificultavam o acesso e permanência das mesmas nas escolas públicas. Na busca pelo atendimento educacional público para essas crianças e jovens, os pais organizaram-se na *National Association for Retarded Children - NARC*. Essa organização influenciou pais de vários países e inspirou a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAES – no Brasil.

Bueno (1993), ao se referir à expansão da educação especial, afirma que a mesma iniciou no século XIX e foi significativamente incrementada durante o século XX, vindo então configurar-se como outra modalidade de ensino existente dentro do sistema educacional, na maior parte dos países ocidentais. No caso dos países desenvolvidos, houve um aumento muito significativo das matrículas em educação especial, tendo superado amplamente as do ensino comum. Como exemplo dessa situação, o autor relata que, nos Estados Unidos, das 18.150 crianças atendidas em escolas e classes especiais da rede pública, no biênio 1937/38, passou-se para 139.397, no biênio 1957/58, representando um aumento de 750%. Nos países em desenvolvimento porém, apesar do crescimento das matrículas em educação especial, este foi muito inferior à demanda existente.

Complementando essas informações, o referido autor afirma que, junto a esse aumento quantitativo, não houve apenas um aumento no atendimento dos quadros de deficiência já existentes, mas sim, um incremento em determinadas áreas, como a da deficiência mental, e o surgimento de outros, como o de distúrbios da linguagem e o de superdotados. Isso significa que, com o passar do tempo, mais quadros de distúrbios vêm sendo incluídos no rol dos atendidos pela educação especial.

A partir desse breve histórico apresentado até aqui, observa-se que, desde o seu surgimento, a educação especial vem tendo um papel cada vez mais importante no atendimento das pessoas consideradas desviantes do padrão de normalidade estabelecido. Um longo e tortuoso caminho foi percorrido, desde as práticas de “exposição” até a crença nas possibilidades de aprendizagem dessas pessoas, bem como em sua inserção no meio social. A ampliação do atendimento oferecido a elas foi acompanhado pelo incremento dos processos de avaliação e diagnóstico, o quais resultaram em um aumento dos casos considerados problemáticos e que, por isso, deveriam ser atendidos pela educação especial. Além disso, a significativa ampliação das escolas e classes especiais, representava, à primeira vista, a possibilidade dos sujeitos portadores de deficiência terem acesso à escolarização assim como qualquer cidadão. Na prática, entretanto, essa escolarização se configurou de maneira extremamente segregadora, continuando a separar as pessoas consideradas normais, daquelas que apresentavam diferenças mais acentuadas.

Em países em desenvolvimento como o Brasil, mesmo essas modalidades de atendimento, hoje consideradas segregadoras, não são acessíveis à maioria das pessoas portadoras de deficiência. Essa significativa defasagem de vagas deve-se a uma série de aspectos que historicamente vêm ocorrendo em nosso país e que serão abordados no próximo capítulo.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.

Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia, 1999,p.85)

De acordo com Mazzotta(1995), as primeiras iniciativas relativas ao atendimento das pessoas portadoras de deficiência, ocorreram no Brasil sob influência dos movimentos que aconteciam na Europa e Estados Unidos. No século XIX, começaram a ser organizados serviços com a finalidade de atender pessoas portadoras de deficiência visual, auditiva, mental e física. Por aproximadamente um século, ocorreram iniciativas oficiais e particulares isoladas, segundo o interesse de alguns educadores, não existindo um proposta ou política de educação especial.

A educação especial passou a ser incluída na política educacional brasileira no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX.

Mazzotta(op,cit.) destaca dois períodos da evolução da educação especial no Brasil, conforme a natureza e abrangência das ações desencadeadas para a educação das pessoas portadoras de deficiência.

1º) de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas.

2º) de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional.

3.1 Primeiro Período

Oficialmente, o atendimento especial educacional às pessoas portadoras de deficiência no Brasil teve início entre 1850 e 1860. No dia 12 de setembro de 1854, D. Pedro II fundou, através do Decreto Imperial nº 1428, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Em 1891, a escola passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). Ainda D. Pedro II, em 26 de setembro de 1857, através da Lei nº 839, fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também no Rio de Janeiro.

Após um período da inauguração, foram instaladas, nas duas instituições, oficinas para aprendizagem de ofícios: tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas. Para os meninos surdos, foram instaladas oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração.

Mesmo não atendendo minimamente o número de deficientes visuais e auditivos existente no país, a criação desses institutos iniciou a discussão a respeito da educação dos portadores de deficiências. A questão foi debatida no Iº Congresso de Instrução Pública, que aconteceu em 1883, por convocação do Imperador. Nessa ocasião, foram discutidas sugestões de currículos e a formação de professores para cegos e surdos.

Segundo Bueno (1993), o caráter assistencialista que irá marcar a história da educação especial brasileira está presente desde as primeiras iniciativas tomadas pelo

governo, que aconteceram por meio da política de “favores”. A criação do Instituto dos Meninos Cegos foi influenciada pelo cego José Álvares de Azevedo, que havia estudado no Instituto de Paris e que, por intermédio de sua amizade com o médico do Paço, Dr. Xavier Sigaud, que tinha uma filha cega, conseguiu convencer o imperador a criar esta instituição. O mesmo ocorreu com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, uma vez que o professor Eduard Huet foi nomeado pelo imperador, Presidente da Comissão Organizadora do Instituto, pois havia sido recomendado pelo Ministro da Instrução Pública da França à Corte Imperial Brasileira, por meio da intermediação do Marquês de Abrantes.

Também no Período Imperial, segundo Bueno (op.cit.), foi iniciado o atendimento aos deficientes mentais, no Hospital Psiquiátrico da Bahia (atual Juliano Moreira), em 1874, além da criação do Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II, que só iniciou suas atividades no começo do século XX. A criação dessas instituições foram medidas isoladas que não atendiam minimamente a demanda existente. O autor assinala que a educação no Brasil da época era um privilégio, destinava-se somente aos filhos da elite. Em uma sociedade rural e escravocrata, não era necessário que a população em geral (que servia como mão-de-obra), fosse escolarizada. Dessa maneira, a educação especial não recebeu tratamento muito diferente da educação comum no mesmo período.

Mesmo após a proclamação da República, a educação brasileira continuou a expandir-se de maneira muito lenta, fenômeno que é possível observar também na educação especial.

Bueno (op.cit) assinala que a deficiência mental paulatinamente passou a ter papel preponderante na educação especial, pois foi sendo criado um número maior de instituições com essa abordagem. Isso aparece relacionado ao peso maior que a deficiência mental passou a ter em relação à saúde (preocupação com a eugenia da raça), a partir do início do século XX, bem como à educação (preocupação com o fracasso escolar). A partir desse período, a escolarização passa a abranger uma parcela maior da população, principalmente a rural, que começa a se deslocar para centros urbanos. Começam a ser desenvolvidos instrumentos de identificação e avaliação dos sujeitos considerados “aptos” para

freqüentarem a escola comum. Foram criados os serviços de higiene mental, que identificavam e encaminhavam os deficientes mentais matriculados no ensino comum, para as classes ou escolas especiais. Além disso, esses serviços eram responsáveis pela habilitação e aperfeiçoamento dos técnicos que atuavam no ensino especial. O referido autor ilustra essa situação com o exemplo do professor Francisco Lopes de Azevedo, chefe de Serviço do Departamento de Educação do Estado de São Paulo que, na sua apresentação no I Congresso Nacional de Saúde Escolar, (São Paulo,1941), declarou que as patologias (físicas e mentais) eram uma das causas das reprovações. Indicou então, que essas crianças fossem encaminhadas à “educadora sanitária” e, ainda, que a escola só deveria matricular alunos que não prejudicassem o bom andamento do ensino na sala de aula.

Ainda no princípio do século XX, surgem as primeiras instituições especializadas privadas, inaugurando duas tendências marcantes da educação especial brasileira: a inserção da educação especial no âmbito das instituições filantrópicas e assistenciais, assim como o fortalecimento de uma rede privada de atendimento. Essas duas tendências terão forte influência nas políticas públicas educacionais, bem como na quantidade de atendimentos oferecidos. Em geral, essas instituições eram ligadas a ordens religiosas, favorecendo que a deficiência permanecesse associada à caridade pública ao invés de ser reconhecida como um direito do cidadão. Ao passo que essas instituições iam se constituindo como espaços especializados para deficientes mentais, auditivos, visuais e físicos, o poder público se restringiu, basicamente, à instalação de classes especiais em escolas regulares (voltadas para a deficiência mental). Essa situação propiciou um aumento significativamente maior das entidades filantrópicas particulares em relação à rede pública, tanto em quantidade, quanto na abrangência dos quadros de deficiência atendidos.

Até o final da primeira metade do século XX, havia no país quarenta instituições de ensino regular, mantidas pelo poder público (uma federal e as outras estaduais), que tinham algum tipo de atendimento escolar especial para alunos com deficiência mental. Havia mais quatorze estabelecimentos de ensino regular, que atendiam também alunos com outros tipos de deficiência (Mazzotta, 1999).

Também nesse período, havia três instituições especializadas no atendimento a portadores de deficiência mental, sendo uma estadual e duas particulares. Para a educação de portadores de outros tipos de deficiência havia outras oito instituições especializadas (três estaduais e cinco particulares).

3.2 Segundo Período

É recente a presença mais enfática do tema da educação especial no discurso oficial (Kassar,1996). A referida autora afirma que a expansão industrial ocorrida no Brasil, em especial a partir da década de 30, levou a modificações na distribuição da população, bem como ao crescimento dos centros urbanos. Assim, a partir da década de 60, em decorrência da solicitação da sociedade industrial, ocorre um significativo aumento das escolas públicas. Dessa forma, parte da população economicamente menos favorecida passa a ter acesso à escolarização. Nesse contexto, cresce a preocupação com os problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, com a educação especial. Isso pode ser observado na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, na qual, pela primeira vez, a legislação brasileira trata claramente sobre essa modalidade de atendimento educacional.

Durante as décadas de 60 e 70, ocorreu uma importante ampliação da rede privada de atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Bueno (op.cit.) destaca que esse movimento está relacionado com a crescente importância e influência que essas entidades passaram a ter no panorama da educação especial, em decorrência de sua organização em nível nacional, como as Federações Nacionais das Sociedades Pestalozzi e das APAEs. Essa influência passou a ser exercida de maneira crescente nas políticas da educação especial.

Na rede privada de atendimento houve uma divisão em duas vertentes: uma, formada por centros de reabilitação, clínicas e escolas privadas, com alto nível técnico e que se destinavam ao atendimento das crianças deficientes das camadas mais altas da sociedade. A

segunda vertente era formada pelas instituições de caráter filantrópico e assistencialista, que se destinavam às pessoas portadoras de deficiência, das camadas menos favorecidas da sociedade, as quais continuaram dependendo da assistência e da caridade pública.

Nesse mesmo período, observa-se a ampliação também da educação especial na rede pública, por meio da criação de classes e escolas especiais. Na década de 70, foram criados os Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação (Bueno, 1993).

Entretanto, apesar da expansão da educação especial ter sido bastante expressiva a partir da década de 70, na rede pública, bem como na rede privada, não foi suficiente para atender a parcela da população que necessitava de algum tipo de atendimento especializado.

O governo federal assumiu o atendimento educacional das pessoas portadoras de deficiência, através da criação de “Campanhas”, em favor da educação das pessoas deficientes. Estas faziam parte de um movimento maior, cujo objetivo era dar encaminhamento às grandes questões sócio-educacionais que envolviam a área da educação em geral, como acontecia com a alfabetização.

A primeira dessas campanhas foi a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” – CESB – pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. A coordenação da campanha foi instalada no INES, Rio de Janeiro, e seu objetivo era promover as medidas necessárias para a educação e assistência, da maneira mais ampla possível.

Em 1958, pelo Decreto nº 44.236, de 1º de agosto, foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão”, tendo vínculo com a direção do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro.

Após um ano e meio, esta mesma campanha passou por mudanças estruturais. Não estava mais vinculada ao IBC e foi denominada “Campanha Nacional de Educação de Cegos” – CNEC, estando a partir de então diretamente subordinada ao gabinete do ministro de Educação e Cultura.

Em 22 de setembro de 1960, foi criada outra campanha, pelo Decreto nº 48.961. Esta foi criada sob a influência dos movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, do Rio de Janeiro: a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” – CADEME.

Com a aprovação da Lei 5692/71, em cujo artigo 9º havia a previsão de “tratamento especial aos excepcionais”, um número significativo de ações passaram a ser desenvolvidas com o objetivo de implantar as novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Em relação à educação especial, Mazzotta (1995) afirma que uma das ações revela-se através do Parecer nº 848/72, do Conselho Federal de Educação. Neste parecer há uma solicitação do Ministro da Educação e Cultura ao Conselho Federal de Educação “no sentido de que forneça subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais”. (Mazzotta, op.cit., p.54).

Em Portaria de 25 de maio de 1972, foi constituído o Grupo-Tarefa de Educação Especial. Este grupo elaborou o Projeto Prioritário nº 35, incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74. Também através das atividades deste grupo, esteve no Brasil o especialista em Educação Especial James Gallagher, que em novembro de 1972, apresentou o Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura do Brasil, com propostas para a estruturação da educação especial. Os resultados dos estudos do Grupo-Tarefa contribuíram para a criação, no Ministério da Educação e Cultura, de um órgão central, responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial. O CENESP foi criado pelo Decreto nº 72.425, em 3 de julho de 1973 e ficou sediado no Rio de Janeiro até 1986.

Em 21 de novembro de 1986, pelo Decreto nº 93.613, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SESPE e sua coordenação geral foi transferida para Brasília

Em 15 de março de 1990, foi reestruturado o Ministério da Educação, ficando extinta a SESPE. As atribuições concernentes à educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. Em 8 de novembro de 1990, o Decreto nº 99.678 incluiu como órgão da SENEb, o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, com competências específicas quanto à educação especial.

No final de 1992, houve nova reestruturação dos Ministérios e reapareceu a Secretaria de Educação Especial – SEES, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Mazzotta (op.cit.) salienta que há uma significativa oscilação da posição do órgão específico de educação especial em dois anos (1990-1992). Isso demonstra as opções políticas que, por sua vez, terão desdobramentos financeiros, administrativos e pedagógicos.

Historicamente, a educação especial no Brasil tem recebido pouco destaque, principalmente no que se refere às políticas públicas.

Conforme Ferreira (1998) nas leis 4.024/61 e 5.692/71, era dada pouca importância a essa modalidade educacional. O referido autor considera relevante o fato de a nova LDB (9394/96) reservar um capítulo exclusivo para a educação especial, uma vez que esta tem tido pouca expressão política no contexto da educação geral. Isso parece indicar um crescimento da área em relação à educação geral, nos sistemas de ensino, nos últimos vinte anos, especialmente. Na constituição de 1988, há vários dispositivos relativos às pessoas portadoras de deficiência, destacando-se na educação, o inciso III do Artigo 208, que define como dever do Estado, o “atendimento educacional especializado aos portadores de

deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. É reafirmado o direito à educação pública e gratuita das pessoas portadoras de algum tipo de deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

Outro aspecto ressaltado por Ferreira(op.cit.) é que na história brasileira, as instituições privadas de caráter assistencial e filantrópico, detêm a maioria das instalações, dos alunos e dos recursos financeiros concernentes à educação especial, tendo também influência significativa na definição das políticas educacionais públicas nessa área. Estas, na sua maioria, não podem ser caracterizadas como escolas, mas como instituições de atendimento múltiplo, onde nem sempre a educação formal é um dos objetivos principais. Esses locais assumem, muitas vezes de forma precária, demandas assistenciais, na medida em que a clientela freqüentemente associa condições de pobreza e de deficiência.

Em relação aos Planos Nacionais de Educação, Mazzotta(op.cit.) apresenta uma análise bastante detalhada, da qual serão destacados alguns aspectos mais relevantes para o trabalho.

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

Através daquele plano, na revisão de 1965, foram destinados 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para a “educação dos excepcionais” e “bolsas de estudos, preferencialmente, para assistir crianças deficientes de qualquer natureza. (Mazzotta, 1995, p.90).

No I Plano Nacional de Desenvolvimento (1972/1974), no Plano Setorial de Educação e Cultura, os “excepcionais” são definidos como “os mentalmente deficientes,

todas as pessoas fisicamente prejudicadas, os emocionalmente desajustados, bem como os superdotados, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade”. Neste documento, as diretrizes da educação especial eram a *Integração* e a *Racionalização* e as duas grandes linhas de programação definidas foram a expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais e apoio técnico para que fosse ministrada a educação especial.

Ainda durante a vigência deste plano, foi criado em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP -, assim como um Fundo de Educação Especial, de natureza contábil.

Em 1977, O Ministério de Educação e Cultura elabora o I Plano Nacional de Educação Especial (triênio 77/79), de acordo com as diretrizes do II Plano Setorial de Educação e Cultura 1975/79.

Da análise dos dados apresentados, destaca-se o fato de que 62% dos alunos portadores de deficiência serem atendidos em instituições especializadas, basicamente particulares. Outro fato relevante é que, dos recursos financeiros destinados para o financiamento deste Plano, 58,70% foram previstos para as instituições privadas e 14,48% para os sistemas estaduais de ensino.

As diretrizes norteadoras do referido Plano foram:

- Ação de extensão do acesso à educação (destacando-se o acesso a tratamento diferenciado);
- Ação otimizadora (aproveitamento dos recursos disponíveis e integração sob o ângulo pedagógico-administrativo);
- Ação preventiva (diagnóstico e atendimento precoces);
- Ação de aperfeiçoamento (do sistema educacional, com o máximo de eficiência e o menor custo operacional possível);
- Ação continuada (educação permanente).

Mazzotta (op.cit.) analisa também o Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), instituída em 1980, no Ministério da Educação e Cultura. Fundamentado nas tendências de Integração e Normalização, o Plano apresenta sete objetivos: conscientização, prevenção, educação especial, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação.

Em outubro de 1985, no período da Nova República, o CENESP – MEC elabora um plano denominado Educação Especial – Nova Proposta. Há indicação da necessidade premente de redefinir a política para a educação especial no país, para que o atendimento às pessoas portadoras de deficiência, de problemas de conduta e os superdotados, seja entendido como responsabilidade coletiva. Esse Plano estava inserido na nova política social brasileira e pautava-se na perspectiva de participação conjunta do governo e da sociedade para o alcance da meta principal da educação especial, qual seja, a universalização, através da democratização do ensino. Seus princípios norteadores eram:

- Participação (envolvimento de todos os setores da sociedade);
- Integração (esforços de todos para integrar na sociedade o educando com necessidades especiais);
- Normalização (possibilitar vida tão normal quanto possível);
- Interiorização (expandir o atendimento ao interior e valorizar as iniciativas comunitárias relevantes);
- Simplificação (opção por alternativas simples sem prejuízo dos padrões de qualidade).

Ainda com relação aos planos nacionais, no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR, de 1986/89), observa-se a preocupação com o desenvolvimento social, sendo que a questão social era detalhada em pobreza, desigualdade e desemprego. Para a educação, a diretriz principal era assegurar

o acesso de todos ao ensino, de qualidade, especialmente o básico. São delineados sete programas, entre eles o de redimensionar as modalidades supletiva e especial de ensino.

Também em 1986, a Presidência da República instituiu, no Gabinete Civil da Presidência, a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE - . Esta medida concretizou a proposta principal apresentada por um comitê nacional instituído em 4 de novembro de 1985, “para traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas” (Mazzotta,op.cit.,p.105). Esta proposta constava do Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente, concluído em julho de 1986.

O objetivo deste plano era criar uma Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, buscando para isso, incrementar a prevenção e o atendimento e a efetiva integração social dessas pessoas. Era salientado que o Estado e a sociedade faziam parte da mesma realidade em relação a esse problema. Havia quatro Programas de Ação: conscientização, prevenção de deficiências, atendimento às pessoas portadoras de deficiências e inserção das mesmas no mercado de trabalho.

Em 1993, foi elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, o Plano Decenal de Educação para Todos, cujo fundamento era “o imperativo de universalização com qualidade, aspiração maior da sociedade brasileira, com a conseqüente erradicação do analfabetismo” (op.cit.,p.114). Neste plano, as pessoas portadoras de deficiência estão claramente incluídas como um dos segmentos da clientela escolar, sendo merecedores de atenção especial para alcançar a universalização com justiça e qualidade.

Conforme Mazzotta (op.cit.) a Secretaria de Educação Especial elaborou e publicou, em 1993, um dos mais importantes documentos oficiais, que estabelecia a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Na Apresentação, esta política é definida da seguinte forma:

“ a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação de interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos” (op.cit.,p.115).

A PNEE fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

O objetivo dessa política era garantir o atendimento educacional do aluno com necessidades especiais, assim como ampliar em 25%, no mínimo, até o final do século XX, o número de alunos atendidos. A demanda estimada era de 10% da população, dos quais em torno de 1% recebia atendimento educacional.

Após detalhada análise da PNEE, Mazzotta (op.cit.) conclui com a constatação da ausência de uma Política Nacional de Educação Especial, uma vez que os elementos que poderiam compor esta política estão diluídos nas diversas políticas públicas. Apesar de constar em documento oficial, continua não existindo, pois não tem precisão, clareza e coerência. Conforme o autor, as principais tendências que caracterizam essas políticas em âmbito nacional até 1990 são: “centralização do poder de decisão e execução, atuação marcadamente terapêutica e assistencial, ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares”(op.cit.,p.129).

Saviani (1999) refere que no final do primeiro semestre de 1997, o MEC divulgou um documento denominado “Plano Nacional de Educação (proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos)” . O documento sugere um amplo processo de debates, o que o autor aponta como inviável devido à rigidez dos prazos. O documento era composto de quatro tópicos, através dos quais era explicitada a estrutura que comporia o Plano , como seria elaborada e seus interlocutores, a sistemática de trabalho e o cronograma que previa um semestre para sua elaboração, consultas aos Estados e municípios, novas discussões e

reelaboração pelos interlocutores, bem como a elaboração e o envio do texto final ao Congresso.

Uma análise do conjunto do documento nos permite concluir que a proposta de “Plano” se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para Estados, Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar. (op.cit.,p.84)

Com relação às metas propostas para a educação especial, constam no documento vinte e seis. Um aspecto interessante ressaltado por Saviani (op.cit) refere-se ao descompromisso evidente da União, que pode ser observado através da incidência de asteriscos⁹ nas metas enunciadas. Na verdade, o papel do MEC no Plano Nacional de Educação restringe-se à elaboração de documentos, formulação de diretrizes e organização de sistemas de informações. Das vinte e seis metas referentes à educação especial, quinze apresentam dois asteriscos, sendo que as restantes são desprovidas de indicadores de vinculação a instâncias responsáveis pelo seu cumprimento e/ou implementação.

Ainda com relação à análise da proposta do Plano, Saviani afirma:

⁹ Um asterisco relaciona-se às metas que dependem do esforço conjunto dos Estados e Municípios com a União. Dois asteriscos indicam as metas que cabem prioritariamente à União.

(...) a concepção que orientou a proposta de Plano Nacional de Educação apresentada pelo MEC não corresponde aos interesses maiores da população brasileira em matéria de educação. As medidas preconizadas preservam o status quo evitando mudanças mais profundas e incorporando aquelas inovações que reforçam a situação vigente. Nesse contexto, mesmo a incorporação de avanços acaba sendo neutralizada na gradualidade de sua distribuição ao longo dos dez anos previstos. Ora, tal orientação seria aceitável se estivéssemos numa situação confortável, com as principais necessidades atendidas, requerendo-se apenas consolidar as posições já conquistadas. O quadro porém é totalmente outro. Em lugar, portanto, da política proposta pelo MEC, devemos caminhar na direção de uma outra política educacional que responda de frente aos desafios educacionais da sociedade brasileira na conjuntura atual(...). (1999,p.127)

Entre 06 e 09 de novembro de 1997, ocorreu o II CONED (Congresso Nacional de Educação) e dele resultou o documento Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, no qual há um diagnóstico da realidade da educação brasileira confrontada com dados internacionais, além da discussão e fundamentação do problema do financiamento, como base para uma proposta de Plano Nacional com diretrizes, metas e previsão de recursos financeiros para os diferentes níveis e modalidades da educação.

O objetivo central da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação é:

mudar o modelo social vigente, transformar a sociedade, tornando-a de fato democrática. Tal transformação requer

um projeto de desenvolvimento nacional que tenha como centro, em suas dimensões econômica, social, cultural e política, o aperfeiçoamento e a dignificação do homem, não do mercado. (CONED,1997,p.1,apud. Saviani,1999,p.164).

Outro espaço de discussão foi o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, que apresentou comentários e sugestões a respeito da proposta de Plano Nacional de Educação / 1997-2007. Este Fórum forneceu a contribuição das universidades públicas para este processo, questionando os efeitos dessas contribuições, uma vez que dificilmente haveria tempo para que os apontamentos e sugestões feitos desencadeassem um processo de rediscussão e reformulações.

Entre as questões que foram apresentadas, destaco algumas de caráter mais central, referentes à educação especial.

Fica evidente a incoerência do Plano na medida em que evoca a atual LDB, cuja tendência é privilegiar a prática integradora, mas o referido documento propõe iniciativas que evidenciam um fortalecimento da estrutura institucional relativa à educação especial.

Com relação ao processo de integração escolar, não constam no Plano, garantias de suporte permanente. Há o destaque à possibilidade de integração, mas é colocado como condição, a existência de uma formação adequada de professores para o ensino fundamental e a sensibilização da comunidade escolar. Quanto a esse aspecto é apontado que o processo de integração deveria prever a formação adequada dos professores nos diferentes níveis e não somente no fundamental. (Baptista e Reche, 1997).

Segundo Brizola (2000) a discussão a respeito do Plano Nacional de Educação encontra-se sintetizada na última versão – redação final da Comissão de Educação, Cultura e Desporto – que foi atualizada em 15 de dezembro de 1999. Com relação à educação especial, esta consta no item das Modalidades de Ensino, capítulo 8, mantendo basicamente o mesmo texto e estrutura da Proposta do Executivo, de 1998. A referida

autora acrescenta que o texto permanece em consonância com as diretrizes da LDB 9394/96, estimulando a iniciativa privada a atuar na área e reafirmando a impossibilidade de integração de alunos portadores de deficiências consideradas graves.

Com base nos aspectos apresentados, é possível depreender que, na verdade, o PNE/MEC integra as idéias presentes no discurso internacional, mas não avança na clareza quanto às responsabilidades do Estado, nem mesmo quanto ao controle da execução das metas propostas no referido plano. De todas as metas apresentadas, as que são assumidas diretamente pela União dizem respeito ao estabelecimento de parâmetros e diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores e, ainda, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o Censo Escolar, respectivamente.

A tônica do discurso presente no PNE/MEC é a de apresentar informações e dados preocupantes a respeito da educação especial; em seguida tenta amenizar os problemas detectados, procurando sempre desresponsabilizar-se de suas atribuições.(Minto,2000). Uma das constatações feitas pelo Plano, é de que o atendimento por meio da educação especial é ainda numericamente pouco significativo: somente 1,83% da demanda potencial. Outro aspecto preocupante, é que essa pequena parcela de pessoas atendidas é distribuída no país, de maneira completamente desigual: na região Sudeste estão concentradas 50% das matrículas e a região Sul contempla outros 25% do total. Os restantes 25% ficam distribuídos nas demais regiões. O quadro a seguir, apresentado por Minto (2000) destaca as matrículas da educação especial, por nível de ensino e por dependência administrativa. O nível de ensino superior não é mencionado.

Quadro 1 – A Educação Especial: Matrícula por nível de ensino e dependência administrativa - 1998

Nível	Matrícula				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Creche/ Estimulação Precoce	29.060 (100%)	38 (0,1%)	4.611 (15,9%)	2.127 (7,3%)	22.284 (76,6%)
Pré-escolar	58.547 (100%)	116 (0,2%)	11.821 (20,2%)	7.334 (12,5%)	39.276 (67,1%)
Fundamental	132.685 (100%)	504 (0,4%)	63.697 (48,0%)	27.787 (20,9%)	40.697 (30,7%)
Médio	1.705 (100%)	100 (5,9%)	497 (29,1%)	107 (6,7%)	1.001 (58,7%)
Ed. Jov. Ad./Supletivo	7.258 (100%)	103 (1,4%)	1.849 (25,5%)	796 (11,0%)	4.510 (62,1%)
Outros	64.148 (100%)	11 (0,02%)	9.484 (14,8%)	6.542 (10,2%)	48.111 (75,0%)
Total	293.403 (100%)	872 (0,3%)	91.959 (31,3%)	44.693 (15,2%)	155.879 (53,1%)

Fonte: Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar 98 (MEC/INEP, 1999, p. 54-6 e 58)

Considero importante destacar a meta 4 do PNE/MEC, que apresenta relação direta com o objeto do presente trabalho:

4. Redimensionar, em cinco anos, as classes especiais e criar salas de recursos, conforme as necessidades da demanda escolar de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais, sempre que possível fornecendo-lhes o apoio adicional necessário

Esta meta é apresentada como responsabilidade dos Estados, ou dos municípios ou de organizações da sociedade civil. O movimento de desativar as classes especiais presentes nas escolas de ensino comum mostra sintonia com a perspectiva da educação inclusiva. Para dar suporte a esse processo, é preciso que sejam criados dispositivos de apoio para os alunos e seus professores, sendo a sala de recursos uma dessas possibilidades. A União, além de transferir a responsabilidade quanto à implementação, condiciona o apoio adicional à expressão “sempre que possível”.

No tocante às políticas públicas relativas às pessoas com necessidades educativas especiais, Ferreira (2000) assinala que as mesmas se tornaram mais presentes na legislação educacional federal, bem como nas estaduais e municipais. A adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca em 1994 e a presença da educação especial na LDB 9394/96 como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino exemplificam essa afirmação.

Entretanto, merece destaque a tendência histórica do poder público em transferir para a iniciativa privada, o atendimento em educação especial. No PNE/MEC, o governo reitera seu apoio às instituições filantrópicas, destacando a “valiosa” contribuição das mesmas para a educação, especialmente na educação infantil e especial.

É interessante ilustrar o aspecto da distribuição das vagas oferecidas na educação especial, nas redes educacionais. O quadro seguinte apresentado por Ferreira (2000), destaca o número de alunos matriculados, registrados nos censos realizados nas décadas de 70, 80 e 90.

**Quadro 2: Número de alunos matriculados por dependência administrativa – Brasil
1974/1999**

Ano	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
1974	96.413	6.483	6,7	44.863	46,5	4.719	4,9	40.348	41,8
1981	104.268	1.481	1,4	52.954	50,8	6.401	6,1	43.432	41,7
1987	152.246	2580	1,7	77.451	50,9	7.814	5,1	64.401	42,3
1988	166.290	2.605	1,6	82.770	49,8	11.388	6,8	69.527	41,8
1996	291.521	1.137	0,4	116.999	40,1	35.868	12,3	137.517	47,2
1997	334.507	1.157	0,3	123.461	36,9	48.164	14,4	161.725	48,3
1998	337.185	898	0,2	115.170	34,5	63.155	18,7	157.962	46,8
1999	374.129	840	0,2	119.946	32,1	72.041	19,2	177.838	47,5

Fonte: MEC/ INEP/ SEEC

Os números apresentados nesse quadro indicam a transferência de matrículas do ensino público da rede estadual para a rede municipal. Na década de 80, as matrículas das duas redes crescem. Já na segunda metade da década de 90 observa-se uma maior participação do município em relação ao estado. Quanto à rede privada, sua participação, que já era significativamente maior, aumenta na década de 90 em relação à década de 80. Quanto à rede pública federal, sua participação que já era mínima, só diminuiu.

O quadro a seguir, com dados do censo de 1999, demonstra onde estão matriculados os alunos da educação especial, por modalidade de atendimento e por rede de ensino.

Quadro 3 – Matrículas da Educação Especial – Por modalidade e rede de ensino – 1999

Rede de Ensino	Escola Especializada	%	Classe Especial	%	Classe Comum com		Classe Comum sem		Total	%
					Sala de Recursos	%	Sala de Recursos	%		
Estadual	35.406	15,7%	52.496	62,1%	13.436	54,3%	18.608	48,1%	119.946	32,1%
Federal	823	0,4%	9	0,0%	-	0,0%	8	0,0%	840	0,2%
Municipal	20.962	9,3%	27.195	32,2%	10.360	41,9%	16.988	44,0%	75.505	20,2%
Particular	169.017	74,7%	4.832	5,7%	947	3,8%	3.042	7,9%	177.838	47,5%
Total	226.206	100,0%	84.532	100,0%	24.743	100,0%	38.646	100,0%	374.129	100,0%
-	60,5%	-	22,6%	-	6,6%	-	10,3%	-	100,0%	-

Fonte: MEC/SEESP

Os dados acima apresentados indicam claramente que as matrículas da educação especial estão ainda concentradas nas modalidades mais segregadas (83,1%), que seriam as escolas e as classes especiais. Nas primeiras concentram-se 60,5% dos alunos, sendo que desse total, 74,7% são atendidos pela rede privada. As classes especiais atendem 22,6% das matrículas em educação especial. Do total de matrículas, 17,9% estão no ensino comum (neste caso, predomina o atendimento da rede pública), divididos em duas modalidades: com ou sem Sala de Recursos. A inserção em classe comum sem Sala de Recursos, atende

10,3% das matrículas. Já a inserção em classe comum com Sala de Recursos, detém o menor índice das matrículas da educação especial, 6,6% do total. Observa-se, pelos dados apresentados, que é ainda bastante precária a implementação das Salas de Recursos no país.

É inegável que, no campo da educação especial, vêm ocorrendo avanços em termos de produção teórica, com mudanças paradigmáticas que têm dado ênfase à dimensão educativa. Também em relação às políticas públicas há apontamentos para avanços no atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais. No entanto, a maior parte das pessoas identificadas com necessidades educativas especiais permanece sem atendimento.

4 O MOVIMENTO DE INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO

*La cultura de la diversidad(...). Es, sencillamente, otra manera de entender ao ser humano y, por tanto, a la sociedad; donde se una la cultura de la diversidad y la calidad de vida en un compromiso permanente que exija a la escuela pública y a su profesorado cambios y transformaciones en su práctica educativa como una nueva axiología y en un nuevo mundo de valores, donde las personas sean respetadas por eso mismo, por ser personas, y no por el lugar que ocupen en la sociedad ni por el nivel de producción. Sólo desde este punto de vista se entenderá la expresión que **ser diferente es un valor y non un defecto.***

(Vallejo,1998,p.15)

4.1 As origens do movimento

Após a segunda metade do século XX, começam a ocorrer mudanças significativas no campo da educação especial. Mudanças que tiveram efeitos no plano teórico e que alteraram profundamente as práticas educativas, ampliando a defesa da dimensão pedagógica do trabalho em educação especial e favorecendo a perspectiva de uma educação integrada entre sujeitos com deficiência e alunos em geral.

Santos (1995) vincula o surgimento do movimento de integração na Europa à combinação de três fatores: as duas grandes guerras mundiais, o fortalecimento do movimento pelos direitos humanos e o avanço científico.

A partir da necessidade premente que surgiu de readaptar as pessoas que retornavam da guerra com algum tipo de impossibilidade ou deficiência e, também, pela escassez de mão-de-obra, foram criados programas na área da educação, saúde e treinamento específico, cujos objetivos visavam exatamente buscar a reintegração dessas pessoas, bem como suprir a falta de trabalhadores ocasionada pelas guerras.

Com a incrementação do movimento pelos direitos humanos, passou-se a buscar a integração das minorias discriminadas e aí incluem-se as pessoas com necessidades educativas especiais, em todas as esferas da sociedade. Ampliou-se o questionamento de alternativas assistencialistas que dificultavam a garantia dos direitos atribuíveis a qualquer cidadão integrante de uma comunidade.

O significativo avanço científico que ocorreu na segunda metade do século passado possibilitou que não mais se visse a deficiência como algo incapacitante e irreversível. Foram desenvolvidos meios de superação dessas dificuldades. Na saúde pública, por exemplo, começaram a ser desenvolvidas alternativas de prevenção, ampliou-se o conhecimento com relação às diferentes síndromes, realizaram-se estudos relativos à mudança de concepção quanto à deficiência mental. Todo esse contexto contribuiu significativamente para mudanças no entendimento das deficiências e, conseqüentemente, nas propostas de atendimento e intervenção.

Passa a existir uma ênfase na dimensão educativa do atendimento, centrando as atenções nos contextos e nas interações. Analisa-se o meio quanto às condições proporcionadas ao sujeito, não mais focalizando apenas a deficiência. Além disso, passou-se a questionar a eficácia das modalidades educacionais existentes até então. O paradigma clínico, herdeiro da concepção médica de atendimento, começa a ser suplantado e passam a

ser enfatizadas as possibilidades de aprendizagens das pessoas portadoras de deficiência. Este movimento permite que a pedagogia comece a assumir um importante papel nesse processo. Entretanto, as conexões entre a pedagogia e a educação especial têm evoluído muito timidamente, apesar da necessidade de aproximação entre esses dois campos ser imprescindível diante do avanço da perspectiva da integração.

Na medida em que se passou a acreditar que os sujeitos portadores de deficiência poderiam aprender, que as limitações resultantes de algum tipo de deficiência não os impediam de participar e contribuir na sociedade, foi construído o espaço para a integração.

Conforme Glat (1998,p.11), *essa proposta de integração foi originalmente introduzida na Educação Especial por um grupo de profissionais da Escandinávia, na forma do chamado Princípio de Normalização*. Esse princípio baseava-se na idéia de que todas as pessoas portadoras de deficiência devem ter acesso a condições de vida “comuns” e potencializadoras dos recursos dos sujeitos, como qualquer integrante da comunidade.

A respeito do Princípio de Normalização, Jiménez (1997) afirma que, em 1959, a rejeição feita pelas associações de pais às escolas segregadas, recebe o apoio oficial na Dinamarca, que inclui na sua legislação o conceito de “normalização”. O referido autor apresenta o conceito de normalização apresentado por Bank-Mikkelsen(1959) como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível.

Posteriormente, Bengt Nirje, em 1969, diretor-executivo da Associação sueca Pró-Crianças Deficientes, define o princípio de normalização como a introdução na vida diária do subnormal, de modelos e condições tão parecidas quanto possíveis às consideradas habituais na sociedade. Segundo Jiménez (op.cit.), apesar dos dois autores centrarem-se na deficiência mental, Nirje desloca a ênfase dos resultados para os meios e métodos pelos quais serão atingidos os objetivos propostos.

Esse movimento foi então difundindo-se pela Europa, Estados Unidos e Canadá, intensificando-se a partir dos anos 70. Em diferentes países, ocorreram movimentos no sentido de viabilizar o acesso das pessoas portadoras de deficiência às escolas comuns. A emergência desse novo paradigma foi traduzindo-se em convenções, programas, planos nacionais, etc.

Mrech (1997) relata que, em 1968, a UNESCO reuniu um grupo de especialistas para que estes elaborassem um programa com ação a longo prazo, de atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Este documento denominou-se ED/SPECED/2, onde a educação especial foi assim definida:

Forma enriquecida de educação comum, tendente a melhorar a vida daqueles que sofrem diversas deficiências; enriquecida no sentido de recorrer aos métodos pedagógicos modernos e ao material técnico para remediar certos tipos de deficiências. A falta de intervenção deste tipo tem levado muitos deficientes a correrem o risco de ficar, em certa medida, inadaptados e diminuídos, do ponto de vista social e sem conseguir alcançar jamais o pleno desenvolvimento de suas capacidades. (op.cit.,p.1)

Conforme Mrech (op.cit), o grupo estabeleceu, entre outras, as seguintes conclusões:

A opinião geral do grupo é que as políticas adotadas em matéria de Educação Especial devem orientar-se a assegurar a igualdade de acesso à educação e a integrar todos os cidadãos na vida econômica e social da comunidade. Os objetivos da educação especial destinada às crianças afetadas por deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares

aos da educação comum, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das atitudes intelectuais, escolares e sociais. Os membros do grupo acreditam que o ideal seria poder estabelecer um plano de ação para cada criança desde a mais tenra idade, dotando de programas com a flexibilidade conveniente para cada caso. (op.cit.,p.1)

Tais indicações repercutiram significativamente junto aos especialistas em educação especial e, pouco a pouco, começam a gerar efeitos nas produções teóricas, bem como nas práticas pedagógicas.

Em 1975, nos Estados Unidos, no plano nacional, aprova-se a Lei Pública nº94.142 do Congresso – O Ato Para a Educação de Todas as Crianças Deficientes. Esta lei representou uma medida oficial na política de integração das pessoas portadoras de deficiência, tornando-se um suporte legal para as famílias na cobrança da igualdade de direitos e garantias dadas às crianças consideradas normais.

4.2 O Relatório Warnock e as Necessidades Educativas Especiais

Segundo Carvalho (2000), em 1978 é publicado um documento que ficou conhecido como Relatório Warnock. Este documento é o resultado do trabalho coordenado por Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência da Inglaterra, e é o resultado de uma investigação que durou quatro anos, a respeito das condições da educação especial inglesa, nos anos 70. As conclusões e indicações foram apresentadas ao parlamento inglês, repercutindo nacional e internacionalmente, exercendo influência em textos legais, como a LDB brasileira em 1996.

Um aspecto chave desse documento é a introdução do conceito de *necessidades educativas especiais* no lugar das categorias deficiência ou desajustamento social e

educacional. O documento questionava a importância dessas categorias classificatórias para as funções da educação, pois pouco contribuem efetivamente. O conceito de incapacidade (*disability*) e o de desvantagem educacional (*educational handicap*), tradicionalmente associados às dificuldades de aprendizagem, são questionados uma vez que a deficiência não implica necessariamente dificuldade de aprendizagem e vice-versa.

O documento inovou ao destacar que os alunos portadores de deficiência que apresentavam dificuldades de aprendizagem, assim como aqueles sem deficiência mas com dificuldades de aprendizagem, tinham necessidades educativas especiais, sendo necessário uma resposta educativa adequada a essas questões, além de medidas preventivas na escola. A ênfase não estaria mais centrada no aluno com problemas, mas na resposta educativa da escola, mesmo considerando as dificuldades decorrentes da deficiência que o sujeito apresenta.

Ao abordar esse aspecto, Jiménez (1997) ressalta que o conceito de necessidades educativas especiais tem relação com os auxílios pedagógicos ou os serviços educativos que um aluno pode precisar ao longo de seu processo de escolarização, com o objetivo de atingir o máximo crescimento pessoal e social.

Para o referido autor, deste conceito derivam duas características concernentes às dificuldades dos alunos:

- a) *o seu carácter interactivo: as dificuldades de aprendizagem de um aluno têm uma origem fundamentalmente interactiva, dependendo tanto das condições pessoais do aluno como das características do contexto em que este se desenvolve, que é o mesmo que dizer – a escola;*
- b) *a sua relatividade: as dificuldades de um aluno não podem conceber-se com carácter definitivo, nem de forma determinante, e dependerão das peculiaridades do aluno num dado momento e num dado contexto escolar. (Jiménez, 1997, p.10)*

Deslocar o foco das dificuldades do sujeito para as respostas que o sistema educacional deve buscar, de maneira a viabilizar a integração da criança ou adolescente com necessidades educativas especiais no ensino comum, implica profundas mudanças na escola. Com esse novo paradigma, o trabalho não é mais centrado na criança com necessidades especiais, mas nas necessidades especiais da criança.

Por sua vez, Sanches (1996) afirma que este novo conceito introduzido pelo Informe muda a perspectiva de intervenção, na medida em que o educador vai atuar segundo as necessidades da criança ou do adolescente, conforme seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, ter necessidades educativas especiais gera a necessidade de algum complemento educativo adicional ou diferente daquele que vem acontecendo nas escolas regulares. Esse complemento será a resposta dada a cada caso, tendo de ser específica e baseada em critérios educativo-pedagógicos. Seu objetivo será promover o desenvolvimento do aluno, envolvendo todo o seu potencial – físico, intelectual, estético, criativo, afetivo e social, para que ele possa viver como um cidadão autônomo e integrado.

Apresentar necessidades educativas especiais não implica necessariamente a existência de uma deficiência física ou intelectual (Sanches,op.cit.). Na verdade, qualquer pessoa pode ter necessidade, em determinado momento, de apoio suplementar para superar obstáculos que surgem no decorrer do processo de aprendizagem. A autora considera necessário definir se as necessidades são transitórias ou permanentes. A demanda hoje, ao professor, é de uma intervenção adequada e segundo a dinâmica que se processa no grupo de alunos.

Aprender a gerir uma classe em que as aprendizagens se processem de acordo com a heterogeneidade dos alunos e não em função de um aluno médio é o grande desafio à criatividade e desempenho que ora se põe aos professores do ensino regular (Sanches, 1996.,p.12).

Com relação à questão da terminologia, Marchesi & Martín (1995) colocam que durante a primeira metade do século XX, o conceito de deficiência estava permeado pelas idéias do inatismo e imutabilidade ao longo do tempo. No decorrer do anos, as categorias dos distúrbios foram se modificando, ampliando e especializando-se, mas permaneceu a idéia de que era um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção.

Para os autores, o Relatório Warnock abalou os esquemas vigentes e tornou popular uma concepção diferente de educação especial. No conceito necessidades educativas especiais estão presentes duas noções muito ligadas: os problemas de aprendizagem e os recursos educacionais. Quando se fala em problemas de aprendizagem e não em deficiência, a ênfase passa a centrar-se na capacidade da escola trabalhar com essa situação, mas sem negar a existência da deficiência e de dificuldades dela decorrentes. Essa abordagem vai se refletir sobre um número muito maior de alunos, pois há diferentes possibilidades de dificuldades de aprendizagem dentro da expressão necessidades educativas especiais. É preciso centrar-se nos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades. Isso reflete-se sobre os objetivos educacionais, o currículo estabelecido e os sistemas de avaliação empregados.

Com relação aos recursos educacionais, o termo implica em muitos aspectos: ampliação do material didático, remoção das barreiras arquitetônicas, formação dos professores, adaptações curriculares, adequação do sistema de avaliação e apoio especializado. Esses são alguns aspectos que passaram a estar presentes nas discussões a respeito do atendimento educacional aos alunos portadores de deficiência.

Nessa perspectiva, há uma inversão na lógica vigente até então. Ao invés de excluírem dos programas regulares de ensino as crianças com problemas (Correia,1999), as escolas devem procurar agora, a forma mais apropriada de incluí-las, privilegiando as práticas educacionais, em detrimento das práticas com abordagem clínica. A questão não se restringe a encaminhar menos alunos para modalidades de atendimento segregadas. Mas também, ao buscar estratégias de intervenção para o aluno, aumentam as possibilidades de

cooperação entre professores do ensino comum, professores de educação especial, as famílias, bem como outros profissionais que possam estar envolvidos.

Entretanto, Vallejo (1998) destaca alguns aspectos que podem transformar as necessidades educativas especiais em novos rótulos para as pessoas com diferenças mais acentuadas. O autor apresenta o que considera como as principais barreiras para esse enfoque:

- a dificuldade para os sistemas educativos em desmontar o subsistema de educação especial, tanto pela resistência dos profissionais e alguns afetados, como pela falta de respostas do sistema comum para as necessidades educativas especiais mais apontadas;
- a falta de recursos para dar uma resposta de qualidade a certas necessidades educativas especiais, sob a alegação de uma contínua crise econômica em nível mundial;
- a dificuldade para remover certas atitudes comodistas quanto ao *status quo*.

O referido autor também aponta as dimensões interativa e de relatividade do conceito de necessidades educativas especiais. Ressalta, porém, que a capacidade do sistema educacional de aceitar o caráter interativo e relativo das necessidades educativas especiais depende de variáveis que vão além da boa vontade e que têm influência decisiva nas atitudes e nas soluções. Com escassez de recursos, professores sem uma formação adequada, quando as dimensões organizativas não permitem a colaboração entre os profissionais, etc., ocorre, com frequência, uma utilização reducionista do termo.

Na abordagem dos autores até aqui mencionados, percebe-se uma convergência ao abordar o conceito necessidades educativas especiais, apesar das preocupações apresentadas. É possível afirmar que, mais do que uma nova terminologia para se referir a pessoas portadoras de deficiência, trata-se de um conceito que provoca uma mudança de paradigma. Qualquer aluno, no decorrer do seu processo de escolarização pode apresentar uma necessidade educativa especial. Dessa forma, há uma ampliação no grupo de sujeitos que o conceito engloba, cujo objetivo é possibilitar que todas as crianças, jovens ou adultos,

possam estar no ensino comum, sendo atendidos conforme suas necessidades para desenvolver ao máximo as suas possibilidades. O enfoque volta-se, assim, para a necessidade da escola prover o aluno dos recursos e apoios pedagógicos que melhor possam atendê-lo, levando também em consideração os efeitos decorrentes da deficiência que ele possa apresentar. A dificuldade passa a estar relacionada também às características do contexto, e não mais somente às do aluno. Evidentemente, haverá diferentes tipos e níveis de necessidades apresentadas pelos alunos, às quais a escola precisará buscar alternativas. Sob este conceito, a escola tem de estar aberta para a diversidade, buscando que todos encontrem uma resposta adequada às suas peculiaridades e fazendo com que esse enriquecimento possa beneficiar a todos. O conceito em questão representa um abandono dos rótulos classificatórios.

Penso que nesse contexto insere-se o novo papel da educação especial diante da integração. A educação especial não pode mais ser vista como uma modalidade de ensino destinada a alunos com deficiências. Hoje, a educação especial deve configurar-se como um conjunto de recursos à disposição da educação em todos os seus níveis, com o objetivo de auxiliar a escola a construir alternativas de trabalho flexíveis e adaptadas às necessidades que seus alunos possam apresentar.

De acordo com Mrech, para que haja uma mudança real nos preconceitos e estereótipos dos professores, pais, especialistas e comunidade, é preciso um trabalho, onde a atualização das informações seja um processo constante. Onde haja uma contínua mudança de paradigma. Caso contrário, caímos apenas em uma mudança de rótulo, onde os preconceitos e estereótipos permanecem. (Mrech, 1997, p.5)

Em relação aos alunos das escolas municipais de Porto Alegre, atendidos na Sala de Integração e Recursos, os mesmos apresentam uma variedade expressiva de quadros com diferentes graus de comprometimentos. A presença desses alunos na escola e o compromisso de desenvolver ao máximo o seu potencial, impõem grandes desafios tanto aos professores do ensino comum, quanto aos da educação especial. E levando também em consideração os referenciais teóricos até aqui apresentados, opto pela utilização do conceito

necessidades educativas especiais ao me referir aos alunos com diferenças mais acentuadas, transitórias ou permanentes e que estão inseridos no ensino comum, uma vez que acredito que, neste momento, em nossa realidade, este termo consegue fazer referência a uma parcela da população sem dar-lhes um caráter pejorativo. Além disso, considero este conceito um avanço em um processo onde outros termos já foram considerados adequados, e que, certamente, continuaremos a buscar ainda outros que melhor expressem nossas concepções a respeito do Homem e suas diferenças¹⁰.

4.3 Integração x Inclusão

O processo de incorporação das crianças com necessidades educativas especiais pelo ensino comum iniciou por volta dos anos 60, sob a denominação de integração. Atualmente, este termo vem sendo substituído por inclusão, indicando, para quem o emprega, uma evolução em relação ao termo anterior. Sendo assim, considero necessário apresentar os aspectos que evidenciam essa mudança para, em seguida, explicitar a opção terminológica do presente estudo.

A partir dos anos 60, período em que se iniciou o movimento de integração, a presença dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular passou a ser defendida pelos pais e educadores (particularmente, pelos educadores especiais), buscando não apenas a integração escolar, como também a inserção no âmbito social.

O foco do movimento se dava nos processos relacionais entre todas as pessoas, com ou sem deficiência. Era esperado que a sociedade estimulasse as interações e a

¹⁰ O termo “necessidades educativas especiais” pode ser considerado como limítrofe entre outros conceitos que estão surgindo, inclusive o conceito de diversidade. No presente trabalho, optei por não aprofundar esse conceito, pois exigiria uma ampliação que não pareceu pertinente na presente investigação. É possível aprofundar esse tema por meio de leitura de diversas publicações, entre as quais sugiro: Pátio – **Revista**

solidariedade entre as pessoas, a fim de facilitar, para os portadores de deficiência, a sua participação efetiva em seu meio.

No âmbito da organização político-administrativa da escola, foram implementadas modalidades de atendimento que partiam das escolas especiais (consideradas como ambientes mais segregados e restritivos) até as classes do ensino comum (menos restritivas), configurando-se em uma “cascata de serviços” (Carvalho, 2000). Buscava-se oferecer o ambiente menos restritivo possível, onde, em todas as etapas de integração, o aluno tivesse a possibilidade de transitar no sistema, da classe comum ao ensino especial.

Esta opção de integração escolar denomina-se *mainstreaming*, ou seja, “inserção na corrente principal” (Mantoan, 1998). Funciona como uma espécie de canal educativo geral, cujo fluxo vai carregando todos os alunos, com ou sem necessidades específicas. Assim, para que o aluno tenha acesso à escolarização, sendo esta adaptada às suas necessidades, há várias possibilidades de serviços disponíveis, buscando sempre o ambiente menos restritivo. Trata-se de uma integração parcial, uma vez que a cascata de serviços prevê serviços segregados, que não buscam os objetivos da normalização. Conforme a referida autora, a crítica mais contundente ao sistema de cascata e às políticas de integração na perspectiva de *mainstreaming*, afirma que a escola oculta seu fracasso ao isolar os alunos e só integrar aqueles que não desafiam sua competência.

No final dos anos 80 e início dos 90, intensificou-se a discussão a respeito da educação inclusiva e aconteceram eventos importantes, nos quais participaram representantes governamentais, agências internacionais, bem como organismos ligados a essa temática, cujas deliberações refletiram-se no campo educacional de todos os países comprometidos em garantir uma escola para todos.

Mrech (1997) destaca que, em 1988, através da UNICEF, foi instituída em nível mundial, a Convenção Sobre os Direitos Da Criança com o objetivo de atender as

necessidades de todas as crianças. A partir dessa convenção a educação torna-se meta prioritária internacional. É um marco na defesa dos direitos da criança no mundo, tendo servido de referência para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em 1990 ocorreu a Conferência de Joimtien, na Tailândia: a Conferência De Educação Para Todos. Neste evento, mais de 155 países se comprometeram em garantir o direito de atendimento a TODOS os alunos¹¹. Sua base era a instalação das NEBAS – Necessidades Básicas de Aprendizagem, refletindo-se sobre todos os estudantes de uma comunidade.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, da UNESCO, busca consolidar essa orientação, através da inclusão também de minorias discriminadas como as mulheres, crianças de países do Terceiro Mundo, de ciganos, índios, entre outros.

Carvalho (2000) salienta que no capítulo de introdução da Declaração de Salamanca, está explicitado que as necessidades educativas especiais *referem-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem* (p.18). Neste conceito estão presentes as idéias já apresentadas na década de 70, no Informe Warnock, agora retomadas na proposta de uma escola de qualidade para todos.

As idéias de não-segregação dos alunos com dificuldades de aprendizagem presentes no Informe Warnock reaparecem na Declaração de Salamanca, no conceito de escolas inclusivas. São as escolas que buscam desenvolver maneiras de educar todas as crianças, adolescentes e jovens, inclusive aqueles com deficiências graves. Nestas escolas, busca-se que os alunos com necessidades educativas especiais possam, sempre que possível, aprender com as crianças consideradas normais no ensino regular.

¹¹ Rosa Maria Torres, no livro Educação para Todos, faz uma interessante análise a respeito das mudanças na educação básica nos dez anos da Declaração Mundial de Educação para Todos.

As classes e escolas especiais são vistas, na Declaração de Salamanca, como exceções, sendo utilizadas somente quando as necessidades educacionais ou sociais do aluno não puderem ser satisfeitas no ensino regular¹²(Carvalho,op.cit.). A Declaração não recomenda que sejam extintas, mas explicita a preocupação de não sejam utilizadas como espaços de segregação para os alunos excluídos do ensino regular por suas dificuldades em aprender como a maioria.

Carvalho (op.cit.,p.46) ressalta ainda os seguintes aspectos da Declaração de Salamanca:

- A) a preocupação com os alunos que apresentam necessidades especiais e que residem nas áreas rurais, normalmente mais carentes de recursos de toda ordem;*
- B) a recomendação de buscar apoio da comunidade;*
- C) a otimização dos recursos disponíveis;*
- D) a elaboração de políticas educacionais que contemplem todas as crianças, jovens e adultos de todas as regiões do país, independentemente de suas condições pessoais e econômicas e por toda a vida;*
- E) as linhas de ação devem ser consideradas tanto para as escolas Governamentais como para as particulares.*

Na Declaração de Salamanca é preconizado que as escolas recebam todas as crianças incondicionalmente. Carvalho (op.cit.) refere uma mudança de paradigma a partir dessa recomendação, deixando para trás o “sistema em cascata” e avançando para a escola inclusiva, aberta a todos os alunos.

¹² É importante destacar que a identificação desses alunos é um processo bastante complexo que deve considerar tanto a deficiência ou desvantagem, quanto o contexto, recursos e limitações.

Nesta mesma perspectiva, Mantoan (1998b) estabelece a diferença entre as duas modalidades de inserção, ao afirmar que a integração, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção, pois a mesma depende da capacidade de adaptação do aluno às opções do sistema escolar. Nessa alternativa, tudo se mantém, não há um questionamento do que está em vigor. Diferentemente, a inclusão, cuja metáfora é o caleidoscópio, prevê a inserção de uma maneira mais radical, completa e sistemática, pois o objetivo não é incluir quem estava excluído. Sua meta é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, sendo que este é que terá de se adaptar às características de todos os alunos.

A respeito da diferença entre integração e inclusão, cabe destacar os aspectos apresentados por Bueno (1999). A integração pressupunha que o problema estava nas características das crianças portadoras de deficiência, pois sua argumentação centrava-se em um processo de detecção mais preciso dessas características para, a partir daí, serem estabelecidos critérios para a inserção ou não no ensino regular. Na inclusão, a inserção desses alunos dá-se a partir de outra visão, à medida que reconhece a existência de múltiplas diferenças. Na primeira perspectiva, evidenciava-se a visão acrítica da escola, uma vez que as dificuldades de inserção eram colocadas nos sujeitos. Na segunda, ao considerar a existência de uma multiplicidade de diferenças, evidencia-se que a escola não consegue dar conta dessas diferenças e indica a necessidade de mudanças estruturais no contexto educacional para propiciar uma educação de qualidade para todos.

A diferença entre o princípio da normalização e o da inclusão para Mrech(1998) fica evidente na medida em que o primeiro estabelece uma colocação seletiva da pessoa com necessidades educativas especiais na classe comum. Nessa modalidade, o professor não recebe suporte dos colegas da educação especial. O aluno tem que demonstrar capacidade para permanecer na classe comum. Já a inclusão, configura-se em um processo educacional que visa desenvolver ao máximo as potencialidades da criança, com ou sem deficiências, na sala de aula e na escola. Nesta modalidade há o suporte dos serviços da educação especial ao ensino comum. Trata-se de um processo permanente que precisa de contínua revisão.

Com base nos pressupostos teórico analisados, é possível afirmar que, historicamente, a educação especial vem avançando em seus conceitos, sendo que seu novo paradigma, inegavelmente, é o da educação inclusiva. Na verdade, esta é a tendência atual da educação como um todo, buscando mobilizar professores, pais e comunidade no sentido de construir uma escola onde todos possam estar e aprender. Entretanto, não vejo que a utilização do vocábulo integração represente a filiação a uma modalidade de inserção ultrapassada pela inclusão. Acredito que a integração está sendo constantemente pensada e reconceitualizada, acompanhando as mudanças paradigmáticas.

Do ponto de vista lingüístico¹³, percebe-se que há uma convergência entre os dois termos. Na perspectiva educacional, acredito que também é possível essa convergência, sendo que o fundamental é que esse processo de abertura da escola para todos os alunos, seja objeto de permanente reflexão e avanço nos seus paradigmas. Dessa forma, no presente estudo são utilizados os dois termos – integração e inclusão – como sinônimos.

Maselli e Di Pasquale (1997,p.293) afirmam que *a integração¹⁴ é um processo ativo que envolve, totalmente, todos os componentes de um grupo e todos os elementos de um contexto*. Para as autoras, a questão da integração volta-se não apenas para quem apresenta dificuldades, mas se apresenta no encontro daquele que é considerado dentro da “norma” com quem está com dificuldade. Sendo assim, este é um processo que envolve mudanças e adaptações recíprocas, um processo aberto que reconhece e acolhe as identidades e conhecimentos.

¹³ Conforme o dicionário Aurélio:

Inclusão: Ato ou efeito de incluir

Incluir: 1. Conter, abranger. 2. Conter em si, envolver, implicar. 8. Estar incluído ou compreendido; fazer parte; figurar entre outro(s); pertencer juntamente com outro(s).

Integração: Ato ou efeito de integrar (-se). 2. Ação política que visa integrar em um grupo as minorias raciais, religiosas, etc.

Integrar: 4. Juntar-se, tornando-se parte integrante; reunir-se, incorporar-se.

¹⁴ Estas autoras usam o termo “integração” para referirem-se a processo semelhante àquele contemplado pelo conceito de inclusão, segundo a atual literatura especializada. A atribuição deste sentido ao termo integração constitui uma singularidade dos contextos italiano e francês.

Outro aspecto destacado pelas referidas autoras, é o de que uma escola integradora deve estar em condições de atender as desvantagens e dificuldades que podem ser evitadas, em relação a todos os alunos e não apenas àqueles identificados como portadores de deficiência. Maselli e Di Pasquale (op.cit.) consideram que, além da presença da deficiência, são muitas as situações que demandam atenção especial, como: distúrbios de aprendizagem, desvantagens sócio-culturais, diferenças lingüísticas e étnicas, dificuldades acidentais. Assim, é preciso buscar a criação de uma rede integrada de recursos, baseada na cooperação, onde sejam envolvidos todos os componentes presentes: dirigentes da instituição, professores, famílias, os próprios alunos além de recursos extra-escolares.

Com relação a serviços educacionais e modalidades de integração, Boneti (1996) refere que o Ministério da Educação brasileiro, por meio da Coordenação de Educação Especial, apresenta uma hierarquia de serviços a serem oferecidos às pessoas portadoras de deficiência, que parte do menos segregativo (ou mais integrado) para o mais segregativo (ou menos integrado): classe regular, salas de recursos, apoio do professor itinerante, escolas e instituições especializadas. O MEC preconiza que estes serviços sejam oferecidos segundo as necessidades especiais do educando. Assim, a criança portadora de deficiência poderá ser escolarizada na classe regular de ensino, recebendo apoio de serviços especializados.

A decisão quanto ao serviço educacional mais indicado para uma criança, não significa simplesmente optar por uma modalidade de integração, mas acima de tudo, refletir sobre o objetivo da educação (Boneti,op.cit.). Esta não poderá se restringir a desenvolver habilidades afetivas e sociais, mas deve proporcionar também aos alunos com necessidades educativas especiais, aprendizagens efetivas em nível cognitivo. É necessário oferecer uma educação que propicie sua participação na sociedade.

A integração escolar não elimina os serviços educacionais especiais. Boneti (op.cit) afirma que, ao contrário, a idéia de base é garantir a sua existência no interior da escola, mas com outro caráter. Dessa forma, na medida em que a criança com necessidades

educativas especiais faz parte da escola como um todo, o educador especial deve ampliar suas ações a todas as esferas da escola, não restringindo sua ação à classe especial ou aos alunos do ensino especial. É preciso que esse profissional esteja comprometido com a escola regular e seus desafios, trabalhando junto com o professor que ali atua, na busca da promoção de um ensino que atenda não somente às necessidades específicas do aluno com deficiência, mas que envolva os interesses e peculiaridades de todo o grupo. Assim, faz-se necessário a adaptação do ensino, da qual fazem parte aspectos como: alocar recursos humanos na escola para trabalharem em conjunto para desenvolver métodos de ensino, programas e materiais adaptados à nova situação e, também, para atuarem em conflitos e desafios que toda situação educacional apresenta. A autora também considera que a presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola, pode representar uma possibilidade de aprendizagem e enriquecimento para todos os envolvidos.

Para Boneti (1996,p.125) *enquanto a escola não aprender a trabalhar com as diversidades, não construir um novo conceito que substitua seu caráter seletivo, não se criarão as condições nem a vontade política para que a verdadeira integração seja promovida.*

Com relação à construção de uma escola que atenda às necessidades de todos os seus alunos, Mantoan (1998) afirma que a diversidade no meio social e, particularmente no ambiente escolar, é decisiva no enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que se dão entre os sujeitos. Sendo assim, a autora destaca que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e o resgate de princípios válidos para todos os alunos viabilizarão a inclusão escolar de crianças e adolescentes portadores de deficiência. A referida autora acrescenta ainda que, como consequência, a educação especial passará a ter um outro significado, na medida em que se tornará uma modalidade de ensino especializada *no aluno*, não exclusivamente naqueles com necessidades educativas especiais, dedicando-se à pesquisa e desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, conforme a heterogeneidade dos alunos e de acordo com os ideais democráticos de uma educação para todos.

No discurso da atual legislação brasileira, há a ênfase para que o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais ocorra, preferencialmente, no ensino comum. Entretanto, ficam mantidas alternativas diferenciadas de atendimento, como as classes e escolas especiais. Essa dualidade pode ser observada no texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, de 11 de setembro de 2001, no qual parece acatar as recomendações internacionais a respeito da educação inclusiva. Entretanto, no seu teor, apresenta um caráter que poderia ser denominado “integrador”, segundo os autores que compreendem a integração como um momento anterior à inclusão.

5 O PROJETO ESCOLA CIDADÃ E A SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS

...ao cristalizarmos posturas, valores, conceitos ou palavras considerando-os intocáveis, sacramentados e terminados, não só nós demonstramos nosso imobilismo emocional, cognitivo e epistemológico, por puro medo de arriscarmo-nos e/ou na certeza de que as verdades proclamadas são eternas, como também o que dissemos com acerto e adequação, tende a estratificar-se numa coisa estéril, sem vida.

(Ana Maria Araújo Freire, 2000,p.14)

Quando pensamos no movimento de integração no Brasil, deparamo-nos com realidades muito distintas. Não é possível afirmar que em nosso país existe uma política de integração em implantação, se considerarmos que uma política nacional de integração deveria envolver: diretrizes, estratégias e dispositivos potencializadores da integração. No atual momento, sabe-se da existência de propostas diferenciadas, em distintos pontos do Brasil, mas tratam-se ainda de experiências inovadoras e isoladas. Tais experiências têm construído, em âmbito local, as suas versões de políticas de integração, em consonância com as diretrizes destacadas na legislação educacional.

É nesse panorama multifacetado que se insere a experiência de Porto Alegre, a ser abordada neste capítulo.

5.1 A Construção da *Escola Cidadã*

A política educacional da Secretaria Municipal de Porto Alegre configura-se como a articulação da rede municipal de ensino com o projeto de *radicalização da democracia* na cidade, o qual vem sendo desenvolvido pela Administração Popular desde 1989 até o presente momento. A implantação desse projeto, denominado *Escola Cidadã*¹⁵, buscou colocar a dimensão educacional em sintonia com a administração da cidade por meio de políticas coerentes com a mesma. Assim, era preciso integrar a educação municipal às mudanças na cidade, desenvolver uma política articuladora da concepção de Estado desta administração, bem como da concepção de conhecimento emancipador e da transformação da instituição escolar. O centro dessa política educacional é a democratização da escola, por meio da participação e da busca da aprendizagem para todos. Em consonância com essa perspectiva, almeja-se que as ações sejam desenvolvidas de forma articulada com o Planejamento Participativo, possibilitando que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional participem das deliberações e da execução dessas ações desenvolvidas na escola.

Segundo Azevedo (1999), o *Projeto Escola Cidadã* desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, começou a se configurar concretamente como uma nova possibilidade para a escola pública a partir de 1993, na segunda gestão da Administração Popular, com o desafio de fazer com que o projeto educacional incorporasse os princípios e fundamentos orientadores dessa Administração, por meio de políticas coerentes e interativas com as concepções defendidas. Para o autor, só é possível a mudança na escola quando a mesma está articulada com mudanças externas, por meio de um projeto político global que vise à inclusão social e à emancipação do ser humano. Dessa forma, é preciso que a escola produza conhecimento emancipador, desenvolva

¹⁵ De acordo com o atual secretário de educação, Eliezer Pacheco, em consonância com os eixos prioritários da 4ª gestão da Administração Popular, a SMED elaborou o atual Plano Plurianual, no qual uma das diretrizes é construir e implementar o conceito de Cidade Educadora (SCHOLZE, 2001). No presente trabalho será mantida a denominação *Escola Cidadã*, uma vez que as entrevistas foram realizadas no 2º semestre de 2001, período em que essa discussão estava-se iniciando nas escolas, e a referência ainda era o projeto já mencionado.

relações democráticas no seu cotidiano, além de inovações pedagógicas que possam potencializar as formas de ensinar e aprender.

Assim, uma das primeiras medidas adotadas foi a reestruturação da Secretaria Municipal de Educação (SMED), por meio de uma reforma administrativa cujo objetivo era superar a fragmentação das antigas divisões e definir os canais de relação com as escolas e com a comunidade. Iniciou-se também um amplo processo de reestruturação curricular, traduzido em diferentes ações desencadeadas na Rede.

Foram criados os NAIs (Núcleos de Ação Institucional), cuja ênfase eram as questões institucionais, sendo que cada um destes era vinculado a uma região da cidade, conforme a lógica de organização da cidade em micro-regiões do Orçamento Participativo. A atuação dos NAIs envolvia questões gerais e específicas da construção do projeto político-pedagógico da escola, por meio de assessoria didático-pedagógica aos professores, no fortalecimento dos Conselhos Escolares, na organização dos diferentes segmentos da comunidade escolar e, também, no assessoramento às equipes diretivas.

Até 1993, a eleição de diretores e vice-diretores nas escolas municipais era feita através de um colegiado composto pela totalidade dos professores e 25% de representação entre os segmentos de alunos, funcionários e pais. A partir do referido ano, as eleições passaram a ser diretas e uninominais, com a previsão de eleições em toda a rede em 1995 e, a partir daí, a cada três anos.

Outra ação foi a implementação dos Conselhos Escolares, a partir da aprovação da Lei nº 292/92 como órgão maior de discussão e deliberação a respeito dos aspectos políticos, administrativos e pedagógicos da escola, o que deslocou o centro do poder decisório da escola, alterando, assim os processos de tomada de decisão do seu cotidiano.

Segundo Freitas (1999), as ações acima descritas fizeram parte de um *primeiro movimento*.

O *segundo movimento* de reestruturação curricular, de acordo com Freitas (op.cit), deu-se por meio da organização do trabalho de formação para todos os segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários), da assessoria direta às escolas, bem como de encontros regionais e gerais da rede escolar. Esse trabalho foi organizado com base em três grandes *eixos de discussão*:

- Qual o significado dos Conselhos Escolares?
- Qual a escola que temos e qual a escola que queremos?
- Como podemos chegar à escola que queremos?

O desafio lançado pelo terceiro eixo desencadeou um amplo processo de discussão e de busca de práticas escolares e relações inovadoras. Conforme Azevedo (2000), a partir do questionamento da “escola que temos e a escola que queremos”, foi realizado, de maneira coletiva, um profundo diagnóstico da Rede Municipal, o qual concluiu pela necessidade de profundas mudanças institucionais que viabilizassem a reestruturação do currículo escolar.

Esse processo iniciado em 1994, representou o *terceiro movimento* e foi denominado *Projeto Constituinte Escolar*, desenvolvendo-se em quatro fases:

1. A organização de grupos temáticos nas escolas;
2. Os encontros regionais;
3. O Congresso Constituinte das Escolas Municipais;
4. A construção dos regimentos escolares.

A primeira fase ocorreu nas escolas, onde o processo de discussão deu-se em torno de quatro eixos temáticos, que buscavam dar conta da totalidade da escola: gestão da escola, currículo, princípios de convivência e avaliação. Ao final do processo de discussão, por meio de plenárias realizadas em cada escola, foram sistematizadas e registradas as propostas levantadas em cada grupo temático para serem levadas aos encontros regionais.

Na segunda fase do Projeto Constituinte Escolar, foram realizados sete encontros regionais com representantes de cada escola, cujo objetivo era refletir e debater as propostas apresentadas para a elaboração de princípios comuns.

A realização do I Congresso Municipal Escola Constituinte¹⁶, em 1995, constituiu a terceira fase do referido projeto. O objetivo desse fórum era debater as propostas regionais para a deliberação da carta de princípios que norteariam a construção dos regimentos escolares. A carta de “Princípios da Escola Cidadã”, compôs-se de 94 princípios, organizados a partir das temáticas *gestão da escola, currículo, avaliação e princípios de convivência* e expressava a concepção de escola construída pelo coletivo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A partir daí, em 1996, desenvolveu-se a quarta fase do Projeto Constituinte Escolar, que consistiu na construção dos regimentos escolares. Desencadeou-se novo processo de discussão envolvendo todos os segmentos da escola e com o apoio da assessoria da SMED, cujo o desafio era efetivar os princípios da *Escola Cidadã* na elaboração do projeto político-pedagógico das escolas, o qual constituiria o fundamento para a construção do regimento escolar.

Após a realização desse amplo processo de discussão e reestruturação curricular – com efeitos relativos à busca de operacionalização do caráter inclusivo presente na concepção de *Escola Cidadã* - fez-se necessário pensar em uma nova organização do tempo e do espaço escolares, na qual fosse possível superar a lógica excludente da estrutura seriada de currículo, comprometendo-se com a aprendizagem efetiva de todos os alunos.

A partir da visão de currículo como *processual* e em um constante movimento dialético de ação-reflexão-ação, foi proposto que na Rede Municipal, o ensino fundamental se estruturasse por Ciclos de Formação. São três ciclos, tendo cada um a

¹⁶ Conforme Azevedo (2000), com a criação do Sistema Municipal de Ensino, a experiência do Congresso Constituinte foi incorporada na legislação e transformou-se na instância máxima da Rede Municipal de

duração de três anos, ampliando-se para nove anos a escolaridade obrigatória no âmbito do ensino fundamental.

Em cada ciclo de formação há um conjunto de princípios e conhecimentos que “norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico” (Rocha,1999,p.10), bem como a trajetória do aluno ao longo do ensino fundamental. Uma vez que os alunos chegam aos princípios e objetivos propostos para o ciclo, suas vivências no mesmo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando continuidade ao processo de aprendizagem.

A estrutura dos ciclos segue a seguinte organização:

- 1º Ciclo – alunos de 6 a 8 anos de idade;
- 2º Ciclo – alunos de 9 a 11 anos de idade;
- 3º Ciclo – alunos de 12 a 14 anos de idade.

Na etapa de implementação do Projeto *Escola Cidadã*, uma situação preocupante existente na Rede Municipal era o número significativo de alunos com defasagem séri-idade que, em função disso, não podiam ser enturcados no ano-ciclo correspondente à sua idade. Com vistas a superar esta dissonância, foram organizadas, em cada ciclo, as Turmas de Progressão. Hoje, o trabalho realizado nestas turmas objetiva a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos que se encontrarem nesta situação. A organização tempo-ano das turmas de progressão é diferente da organização ano-ciclo, uma vez que os alunos dessas turmas podem avançar para o ciclo seguinte a qualquer momento, na medida em que apresentem condições de continuar normalmente sua socialização e seus estudos, ou seja, na medida em que recuperarem a defasagem entre sua faixa etária e sua escolaridade.

Essa nova organização do tempo e do espaço da escola funda-se no compromisso com a aprendizagem efetiva de todos os seus alunos, orientando-se para o sucesso escolar a partir de quatro aspectos fundamentais:

- A eliminação de mecanismos que institucionalizam a exclusão;
- A criação de mecanismos institucionais de inclusão capazes de garantir a aprendizagem para todos;
- A formação permanente dos educadores;
- A gestão democrática da escola.

Com relação aos mecanismos institucionais de inclusão, além das turmas de progressão¹⁷, foram propostos os Laboratórios de Aprendizagem¹⁸ e a Sala de Integração e Recursos (SIR), como dispositivos de apoio à ação educativa, com vistas a garantir a progressão do aluno nas condições necessárias para uma investigação minuciosa de seu processo de construção do conhecimento, assim como propiciar vivências diferenciadas para o atendimento de suas dificuldades.

A Escola Cidadã define a inclusão como princípio e o sucesso escolar como meta de todo ato educativo, cuja responsabilidade fundamental, embora não exclusiva, é da escola.(Azevedo,1999,p.23)

¹⁷ Atualmente, existem outras pesquisas a respeito da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, entre elas destaque: PISTÓIA, Lenise Henz Caçula.

¹⁸ Conforme está registrado no Regimento Escolar (Caderno Pedagógico nº 9,1999), o laboratório de aprendizagem faz parte da Equipe Auxiliar da Ação Educativa e “é um espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação das dificuldades da aprendizagem dos/as alunos/as, na sua interação com os conhecimentos escolares, com os outros (adultos ou não) e com os instrumentos culturais de mediação (...) no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, da socialização e dos processos comunicativos construídos historicamente”. A função é ocupada por professores da escola, que são eleitos anualmente pelos colegas, através da apresentação de projeto de trabalho.

5.2 A SIR no Contexto da *Escola Cidadã*

A modalidade de ensino, caracterizada como educação especial, teve início na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre por meio das classes especiais, na década de 70 (Mostardeiro,2000). Naquele momento esta alternativa representava a busca de um atendimento especializado para os alunos portadores de deficiência mental que não tinham condições de freqüentar a primeira série¹⁹, sendo este o começo da política de atendimento da SMED aos alunos com necessidades educativas especiais.

Em 1989, funcionavam na Rede, vinte e uma classes especiais. A partir da busca de novas alternativas de trabalho desencadeada pelas propostas político-pedagógicas relacionadas à educação consolidadas pela Administração Popular, e do avanço da discussão relativa às vantagens de favorecer a integração, as classes especiais foram redimensionadas para seis, em 1992, sendo que, paulatinamente, todas foram desativadas.

Mostardeiro (op.cit.) afirma que, com a existência de um significativo número de alunos com necessidades educativas especiais freqüentando o ensino regular, era imprescindível a definição de uma política de atendimento para os alunos integrados. Este era um ponto de tensionamento na discussão com as escolas, na medida em que estas solicitavam que esse processo fosse respaldado por assessoria, formação dos professores e ação pedagógica de apoio.

A partir dessas exigências, iniciou-se a discussão da implantação de uma modalidade de atendimento que possibilitasse a ampliação do apoio através do atendimento ao aluno e do suporte ao professor. Além disso, era preciso buscar o enfrentamento do problema da repetência, especialmente na primeira série. Um grupo de educadores da Escola Municipal Lidovino Fanton e técnicos da SMED²⁰ construíram um projeto que, mais tarde, foi

¹⁹ Conforme critérios de avaliação utilizados na referida época.

²⁰ Secretaria Municipal de Educação/Porto Alegre.

denominado Sala de Integração e Recursos (SIR). Dessa forma, esse projeto foi construído a partir de duas demandas básicas da rede:

- Os índices de multi-repetência nas séries iniciais do ensino fundamental (na época as escolas municipais eram seriadas);
- A necessidade de suporte aos alunos com necessidades educativas especiais vindos do ensino especial para o ensino comum ou já inseridos no ensino comum, bem como aos professores.

Hanko (1993) afirma que é significativa a demanda por parte dos professores para receber apoio sistemático, que possibilita, junto com o educador especial, encontrar suas próprias soluções para o problema de se deparar em suas turmas com dificuldades de ordem emocional, de comportamento e de aprendizagem. Não se tratariam de propostas estanques e descontextualizadas, mas haveria conexão com as exigências características da escola como os conteúdos curriculares, as relações entre professor e aluno, no grupo e na participação dos pais. Para a autora, o apoio a ser oferecido aos professores exclui conselhos prescritivos e advertências intrusivas e, além disso, reconhece e se utiliza da experiência bem como das capacidades que os professores já possuem. Ou seja, é preciso que se criem as condições favoráveis para encontrar soluções viáveis e produzir um clima de compromisso e respeito mútuo, no qual esses professores, individualmente e enquanto grupo, possam colocar em prática suas conclusões, assim como observar e considerar como evoluem as diferentes situações problemáticas.

A implantação da SIR teve início em 1995, como projeto piloto, em quatro escolas da rede, procurando abranger as diversas regiões da Rede Municipal de Ensino:

Escola Municipal Lidovino Fanton – Bairro Restinga

Escola Municipal Jean Piaget – Bairro Parque dos Maias

Escola Municipal José Mariano Beck – Bairro Vila Bom Jesus

Escola Municipal Monte Cristo – Bairro Vila Nova

Para Santos (2000), essa ação faz parte de uma *Política de Integração* para alunos com necessidades educativas especiais que a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre vem traçando paulatinamente.

Segundo Tezzari e Baptista (2002,p.146),

a SIR é um espaço paralelo de atendimento, em turno inverso àquele no qual o aluno freqüenta a classe comum. Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica que identifica a necessidade de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial. Há ênfase em atividades alternativas àquelas desenvolvidas em sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito.

Consiste também em uma assessoria descentralizada, que tem como objetivos mais amplos a investigação e pesquisa de estratégias de integração educativa em parceria com o professor de sala de aula e serviços da escola, favorecendo o fortalecimento da inter-relação entre ensino comum e ensino especial.

Carvalho (2000) afirma que a organização do atendimento educacional baseada no paradigma da inclusão deve procurar a remoção das barreiras para a aprendizagem. Entre as diversas barreiras existentes, a autora destaca como as mais significativas, as de cunho atitudinal diante da diversidade e também:

- ❖ No currículo e nas adaptações curriculares;
- ❖ Na avaliação contínua do trabalho;
- ❖ Na intervenção psicopedagógica;
- ❖ Na qualificação da equipe de educadores;

- ❖ Em recursos materiais;
- ❖ Numa nova concepção do especial em educação.

Com relação à intervenção psicopedagógica, Carvalho (op.cit.) afirma que este aspecto envolve a oferta aos alunos de ações de apoio específico, individualmente ou em pequenos grupos. Este apoio envolveria estes aspectos: cognitivo, motor, lingüístico e afetivo, sempre com o objetivo de garantir o sucesso na aprendizagem. A autora alerta para que este trabalho não seja confundido com pedagogia terapêutica ou treinamento de habilidades. Essa intervenção pode ser feita pelo professor da turma ou por outro professor dedicado ao apoio especializado.

Carvalho(op.cit.) ressalta ainda que, em termos político-administrativos, no Brasil, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC (1993), propôs a criação de salas de apoio pedagógico específico²¹, para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, além das salas de recursos²², organizadas para alunos com deficiências que freqüentam classes do ensino regular.

Assim, as ações que vinham sendo desencadeadas pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre almejavam estar em consonância com essas novas alternativas apontadas por especialistas em educação especial, bem como pelo próprio Ministério de Educação.

Na LDB de 1996, no capítulo V, referente à educação especial, no Artigo 58, §1º, está previsto: *Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial* (1998,p.53).

A disposição em buscar essa sintonia pôde ser observada em 1997 quando, com a aprovação no II Congresso da Cidade, este projeto transformou-se em serviço. O número de

²¹ Ver documento: Linhas Programáticas para o atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico, MEC/SEESP. A respeito de um projeto de salas de apoio na cidade de Fortaleza, recomendo a leitura da seguinte dissertação: SILVEIRA, Selene Maria Penaforte.

SIRs foi significativamente ampliado a partir da necessidade das regiões, considerando-se os seguintes critérios:

- Disponibilidade da escola em sediar o serviço;
- Atender comunidades com maior índice de crianças com dificuldades de aprendizagem;
- Acessibilidade da escola-pólo em relação às demais;
- Disponibilidade de espaço físico na escola.

Para Mostardeiro (op.cit.), a Sala de Integração e Recursos rompe com o processo de exclusão do aluno com necessidades educativas especiais na medida em que este ingressa em uma escola de sua comunidade e frequenta a SIR da sua região, atendendo assim, aos direitos estabelecidos para os alunos pela LDB e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, como:

- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Além disso, pode-se destacar que a existência desse serviço está em consonância com princípios propostos na Declaração de Salamanca:

- ◆ *Dentro das Escolas Inclusivas, crianças com necessidades educativas especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação Inclusiva é o modo mais eficaz para a construção de solidariedade entre crianças com necessidades educativas especiais e seus colegas. (Princípio 8)*

²² Na cidade de São Paulo existem as SAPNES (Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Educativas Especiais), cuja configuração apresenta diferenças em relação à SIR. A esse respeito ver: SOUSA, Sandra Maria Z. L.; PRIETO, Rosângela G.

- ◆ *Para crianças com necessidades educativas especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variações desde ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, a provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. (Princípio 30)*

- ◆ *A provisão de serviços de apoio é fundamental para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. (Princípio 47)*

Conforme Santos (2000), foi com base no entendimento desses princípios que a *Escola Cidadã* foi consolidando sua Política de Integração, procurando dar suporte às escolas regulares, por meio da constituição da Sala de Integração e Recursos como um serviço de apoio pedagógico ao aluno e à escola.

Também é possível observar a sintonia da proposta da Sala de Integração e Recursos com documentos oficiais recentes, como o Parecer CNE/CEB 17/2001, que fundamentou as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, de 21 de setembro de 2001, e apresenta, no item “Operacionalização pelos Sistemas de Ensino”, os recursos a serem previstos na organização das classes comuns. Dentre eles, no aspecto referente aos serviços de apoio especializado, destaco aquele realizado *em salas de recursos, nas quais o professor de educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos* (2001,p.22).

Ainda dentro do item acima destacado, o referido documento conceitua a sala de recursos da seguinte maneira:

Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum.

Atualmente, estão em funcionamento 14 Salas de Integração e Recursos, em uma distribuição que abrange as diferentes regiões da cidade e onde atuam 29 professores com formação especializada em educação especial. As SIRs encontram-se assim distribuídas:

Região Norte:

E. M. Jean Piaget

E. M. Presidente Vargas

E. M. Grande Oriente

E. M. João Goulart

Região Leste/Nordeste

E. M. José Mariano Beck

E. M. Chico Mendes

Região Lomba/ Partenon

E. M. Saint'Hilaire

E. M. Morro da Cruz

Região Glória/Cruzeiro/Cristal

E. M. Aramy Silva

E. M. Martim Aranha

Região Sul

E. M. Monte Cristo

E. M. Anísio Teixeira

Região Extremo-Sul

E. M. Lidovino Fanton

E. M. Mário Quintana

5.3 Estrutura e Funcionamento da SIR

Nos tópicos a seguir, apresento a estrutura e o funcionamento da Sala de Integração e Recursos.

a) Abrangência

O trabalho da SIR envolve:

- Avaliação e atendimento ao aluno da rede municipal;
- Assessoria e planejamento junto aos professores e serviços da escola do aluno;
- Orientações junto aos pais ou responsáveis pela criança ou adolescente.

b) A Clientela

São atendidos pela SIR:

- Alunos com necessidades educativas especiais contínuas ou transitórias, freqüentando o ensino comum, de qualquer ano-ciclo bem como das turmas de progressão, e que necessitam do atendimento complementar;

- Crianças da educação infantil, encaminhadas para avaliação quanto à modalidade de ensino (comum ou especial) mais indicada para elas no ano seguinte;
- Alunos do ensino especial com possibilidades de ingressarem na escola regular. Neste caso, a SIR servirá como “ponte” para essa passagem (busca de escola conforme o zoneamento, tratativas com a equipe diretiva, contatos com a família, suporte ao aluno).

c) Horário Alternativo

O atendimento em turno oposto ao horário escolar foi privilegiado para que o aluno não seja privado, de forma regular, do trabalho desenvolvido em sala de aula e das importantes trocas com seus pares. Este horário constitui um tempo a mais para oportunizar toda ação de intervenção proposta pela SIR.

d) Dinâmica de Trabalho

O trabalho da SIR se desenvolve a partir da ação de dois profissionais, educadores especiais.

O atendimento é realizado por esses dois profissionais que atuam em atendimentos simultâneos, em pequenos grupos de alunos ou individualmente, quando necessário. Os encontros têm a frequência de duas vezes por semana, com duração de aproximadamente uma hora cada um. Os grupos são formados a partir de aspectos considerados importantes pelo educador especial que atende os alunos, por exemplo: idade, escolas de origem e necessidades indicadas no encaminhamento. Há um processo de

avaliação contínuo dirigido à dinâmica de trabalho dos grupos e aos vínculos existentes entre os alunos e professora.

O serviço de orientação pedagógica e de supervisão da escola, bem como os professores, a partir de discussões realizadas em seus espaços pedagógicos (conselhos de classe, reuniões pedagógicas da escola), definem os alunos que serão encaminhados para avaliação na SIR, levando em consideração as características da clientela à qual se destina a SIR.

A partir dessa definição, o SOP da escola do aluno preenche o parecer de encaminhamento individual, onde constam relatos e observações de todos os professores envolvidos com a criança ou o adolescente, bem como parecer do serviço de orientação educacional.

Após a análise deste parecer pelo professor da SIR e discussão junto à escola sobre o aluno, inicia-se o processo de avaliação. O primeiro passo deste processo, é uma observação da criança ou do adolescente em seu contexto escolar. Em seguida, marca-se uma entrevista com os responsáveis pelo aluno na SIR onde acontecerá a avaliação. Após esse primeiro encontro com a família, inicia-se a avaliação com o sujeito, na SIR, em encontros individuais, duas vezes por semana.

Finalizada a avaliação, é feita a devolução para a escola e para a família. Havendo a definição sobre a necessidade do atendimento na SIR, parte-se para o planejamento do trabalho didático e/ou intervenção psicopedagógica a ser desenvolvida por parte dos professores da SIR, assim como na sala de aula. O planejamento irá considerar e envolver aspectos como: aprendizagens escolares, sociais, aspectos afetivos, as atividades a serem propostas, a metodologia de trabalho, o material didático necessário. Também define se o atendimento será individual ou em grupo.

É possível pensar na conclusão do atendimento na SIR à medida em que o aluno tiver avanços significativos no contexto escolar, podendo continuar seu processo de

escolarização com mais autonomia e segurança. Também leva-se em consideração o envolvimento da escola com a construção de propostas de trabalho voltadas para o atendimento das necessidades desse aluno. Esse processo ocorrerá com a participação do professor da SIR, da família, da própria criança ou adolescente, dos professores da escola e do SOP.

No regimento escolar, construído a partir dos Princípios da Escola Cidadã, a SIR faz parte da Equipe Auxiliar da Ação Educativa. Esse documento apresenta com clareza as diretrizes que orientam o trabalho e a constituição desse serviço²³. Quando da implantação do projeto, apenas uma escola funcionava na rede por Ciclos de Formação. Assim, os alunos atendidos pela SIR eram aqueles multirepetentes de 1ª a 3ª série e, preferencialmente, os de 1ª série. Atualmente, com todas as escolas funcionando por ciclos, alunos de qualquer ano-ciclo bem como das turmas de progressão, podem ser atendidos pela SIR, na medida em que necessitem desse apoio complementar.

As atividades na SIR começaram através da divulgação desse novo projeto junto às equipes diretivas das escolas. Desde o princípio foi possível observar um

²³No regimento escolar: A Sala de Integração e Recursos constitui-se num espaço pedagógico regionalizado (isto é, não é exclusivo da escola que é sede da SIR, mas atende todas as escolas da Região em que a escola-sede se encontra) especialmente planejado para investigação e atendimento aos/as aluno/as do Ensino Fundamental que, por apresentarem necessidades educativas especiais, precisam de um trabalho pedagógico complementar e específico que venha contribuir para sua adequada integração e superação de suas dificuldades. 1) Composição: a função será ocupada por professores da Rede Municipal de Ensino, com formação em Educação Especial, escolhidos(as) pela mantenedora (SMED) em parceria com as escolas. 2) Atribuições: A) Investigar a situação de alunos/as inseridos no Ensino Fundamental que apresentem indicação de um trabalho pedagógico específico; B) Planejar, para aqueles/as onde a investigação culminou numa posição de atendimento específico, modalidades de atendimento e acompanhamento na escola; C) Assessorar o Serviço de Orientação Pedagógica das escolas que tiverem alunos/as atendidos/as na SIR, no estabelecimento de critérios, períodos e modalidades de inserção de alunos/as provenientes de escolas e classes especiais em turma do ensino Fundamental Regular, intermediando, também, os encontros iniciais entre os/as professores/as da escola/classe especial e os/as da escola regular. D) Desenvolver atendimento específico aos/as alunos/as cuja investigação indicou a necessidade desse tipo de atendimento que consiste em atividades pedagógicas e psicopedagógicas propostas individualmente ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades apresentadas pelos/as alunos/as. E) Estabelecer contatos com as famílias dos/as alunos/as, visando à implicação dos/as mesmos/as no processo desencadeado e avaliação de outras ações necessárias. F) Acompanhar o/a aluno/a em seu cotidiano escolar, através de trocas com o Serviço de Coordenação Pedagógica das escolas e professores/as envolvidos/as, podendo incluir também o acompanhamento no seu grupo de sala de aula, quando for necessário. G) Cumprir as demais atribuições disciplinadas no Plano Político-Administrativo-Pedagógico-Cultural das escolas da região a que atende ou novas definições realizadas pela SMED, em diálogo mediador com a escola. (Rocha,1999,p.50).

posicionamento receptivo, uma vez que havia muitas crianças com as quais as escolas não sabiam como trabalhar. Os professores, em geral, acreditavam que não se tratava de crianças que deveriam ser encaminhadas para escolas especiais mas que, ao mesmo tempo, tinham muitas dificuldades para avançar e reprovavam várias vezes na mesma série. Na época, observava-se uma insatisfação com a extinção da maioria das classes especiais, pois estas atuavam como espaço intermediário entre o ensino especial e o ensino comum.

Buscou-se uma parceria estreita com os orientadores educacionais das escolas, na medida em que esses profissionais fazem a “ponte” inicial entre o professor e a SIR. Os orientadores acompanham a trajetória do aluno na escola e, também, orientam as discussões e a definição quanto à necessidade e à adequação do encaminhamento. Atualmente, procura-se garantir também a participação do supervisor escolar, uma vez que as discussões realizadas nos encontros estão fortemente relacionadas à intervenção pedagógica do professor em sala de aula, envolvendo não apenas o aluno atendido na SIR, mas todo o grupo de alunos.

Cada escola tem um número de vagas para encaminhar alunos à SIR. Esse número é proporcional ao número de alunos matriculados na escola. Nos anos de 1995 e 1996 havia apenas quatro Salas para toda a rede. Desse modo, o número de vagas para cada escola era bastante reduzido. Assim, desde o princípio, as escolas priorizaram o encaminhamento de alunos que efetivamente apresentavam necessidades educativas especiais, em geral, permanentes e que resultassem em significativas dificuldades de aprendizagem. Foram encaminhados alunos que anteriormente haviam freqüentado classes especiais (não apenas da rede municipal), alunos com as chamadas “condutas típicas”, adolescentes que ainda estavam nas séries iniciais, sendo que uma parcela significativa era de primeira série.

Outro aspecto a ser ressaltado refere-se ao trabalho junto aos professores com alunos em atendimento na SIR. No projeto original da Sala de Integração e Recursos e também no regimento escolar da escola por ciclos de formação, está prevista, como uma das atribuições desse serviço, a assessoria aos professores envolvidos com os alunos

atendidos, procurando atender à demanda existente na rede (ou pelo menos parte dela) de apoio especializado para o trabalho em sala de aula com as crianças e os adolescentes que apresentam necessidades educativas especiais. Ao longo desse período, o objetivo dessa assessoria tem sido o estabelecimento de parcerias com os professores para, em conjunto, construir alternativas de intervenção adequadas às necessidades e peculiaridades desses alunos. Nesses momentos, busca-se valorizar o que vem sendo feito e colaborar para o surgimento de novas propostas. Além disso, procura-se ampliar essa reflexão e a construção de ações pedagógicas inovadoras para todo o grupo de alunos, propiciando o crescimento de todos os envolvidos nesse processo.

Quanto ao universo das ações que envolvem o atendimento na SIR, há limitações que estão associadas ao ambiente externo à escola. Destacá-las, nesse momento, permite que se contribua para a compreensão da complexidade que envolve a avaliação dos efeitos da atividade desenvolvida por esse serviço. O trabalho, por vezes, enfrenta dificuldades junto às famílias que não colaboram na garantia da frequência do aluno. Outra dificuldade enfrentada é a falta de serviços na rede pública de saúde, como fonoaudiologia, fisioterapia, atendimento psicológico e até mesmo médico, pois há casos nos quais seria preciso recorrer a esses atendimentos.

6 A PESQUISA

6.1 O Problema e as questões de pesquisa

Minha atividade como professora de educação especial na Sala de Integração e Recursos, desde sua implantação, em 1995, tem sido marcada pela busca do entendimento e superação dos desafios que se apresentam, cotidianamente, em vista da complexidade e riqueza das relações que se estabelecem na articulação desse serviço com os demais espaços educativos da Rede Municipal de Ensino.

A articulação no cotidiano, da vivência no plano operacional (com suas demandas) com o plano analítico, levou-me a buscar a ampliação do conhecimento sobre a dinâmica da Sala de Integração e Recursos, como um serviço da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, vinculado à educação especial, que atua como apoio ao ensino comum, favorecendo a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, considero como questões prioritárias:

1. A Sala de Integração e Recursos tem sido um ponto de referência para uma perspectiva

de trabalho que aproxime a educação especial e o ensino comum? Podem ser identificadas dinâmicas cooperativas entre os diferentes profissionais (educadores especiais e professores do ensino comum) resultando em alterações recíprocas nas práticas educativas?

2. A Sala de Integração e Recursos, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tem contribuído para a sustentação da educabilidade de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum?

A presente investigação buscou analisar fenômenos presentes na dinâmica de trabalho da SIR, na medida em que se configura como um serviço de apoio da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, aos alunos com necessidades educativas especiais incluídos no ensino comum, bem como dirigido aos professores envolvidos nesse processo.

Considerando os aspectos acima mencionados, foram privilegiadas as questões relativas à utilização desse serviço de apoio que se constitui como um “espaço da educação especial”, para que fossem compreendidos os efeitos e as possíveis transformações recíprocas entre o trabalho educativo no ensino comum e aquelas referentes à educação especial, diante de uma perspectiva inclusiva. Para isso, era preciso investigar as concepções dos professores – de sala de aula e de SIR - a respeito da inserção desse serviço no ensino comum assim como seu papel no contexto da *Escola Cidadã* e sua articulação com as escolas regulares.

Além disso, buscou-se evidenciar de que maneira o trabalho do professor de educação especial e daquele de sala de aula do ensino comum tem abordado questões relativas à identificação dos alunos a serem atendidos na SIR, ao acompanhamento da evolução desses alunos, bem como aos critérios utilizados para a interrupção do trabalho desenvolvido por esse tipo de atendimento.

6.2 O Percurso

As características do fenômeno apresentado como objeto de investigação encontraram na pesquisa qualitativa, uma perspectiva metodológica coerente com a complexidade do objeto delimitado. Esta abordagem orientou todo o percurso da investigação, determinando efeitos no âmbito da coleta de dados, bem como na posterior análise dos mesmos.

Ao discutir o conceito de pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características básicas que podem configurar esse tipo de estudo:

1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento:* esse tipo de pesquisa supõe que o pesquisador tenha contato direto e longo com o ambiente e a situação que está sendo investigada por meio de trabalho de campo.
2. *Os objetos coletados são predominantemente descritivos:* o material da pesquisa é rico em descrições de diferentes tipos e todos os dados da realidade são considerados importantes.
3. *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto:* ao estudar um problema, o pesquisador verificará como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
4. *O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador:* nesses estudos busca-se captar a maneira como os informantes vêem as questões que estão sendo focalizadas.

5. *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo*: não há uma preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses que foram definidas em momento anterior ao início das investigações.

Vale lembrar, conforme já expresseo no momento da apresentação deste texto, que vivo a condição de pesquisadora e professora de educação especial que atua em uma Sala de Integração e Recursos desde sua implantação. Atuar nesse espaço e, paralelamente, realizar a pesquisa, possibilitou a constante reflexão a respeito do problema a ser investigado e da articulação das questões de pesquisa com a dinamicidade dos fenômenos a serem analisados, uma vez que cotidianamente me deparava com todas essas questões. Apesar do cuidado que foi necessário para evitar que minhas próprias impressões e idéias fornecessem respostas prévias às questões que eu me propunha investigar, penso que a situação de estar “mergulhada” no ambiente investigativo foi bastante rica, pois estava em contato direto e constante com a situação que iria ser analisada. Esse conhecimento aprofundado mostrou-se fundamental para o entendimento de toda essa dinâmica.

A investigação desenvolveu-se em dois momentos: o primeiro mais informal e exploratório, no qual foram realizadas entrevistas com três técnicos²⁴ da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que fizeram parte da equipe que elaborou e implementou o projeto das Salas de Integração e Recursos. O objetivo dessas entrevistas foi conhecer e compreender como ocorreu o processo de elaboração e implementação do projeto desse espaço que, mais tarde, tornou-se um serviço oferecido pela Rede Municipal de Ensino aos seus alunos do ensino fundamental.

²⁴ Clarice Gerbase; Francisco Dutra dos Santos Jr; Maria Aparecida Loss

Foram realizadas também, no segundo semestre de 2000, outras duas entrevistas. Uma delas com uma professora de sala de aula e, a outra, com uma colega da SIR. A realização dessas entrevistas tinha como objetivo avaliar a propriedade das questões formuladas no roteiro da entrevista. Essa etapa foi bastante significativa pois, efetivamente, forneceu subsídios valiosos para a reflexão a respeito dos tópicos que seriam propostos nas próximas entrevistas.

O segundo momento caracterizou-se pela realização do trabalho de campo propriamente dito, envolvendo a análise e interpretação sistemáticas dos dados obtidos bem como a elaboração do relatório final. O método utilizado para a coleta dos dados, foi a entrevista semi-estruturada.

6.3 A Entrevista

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, na perspectiva da pesquisa qualitativa. Assim, nas palavras de Lüdke e André (1986,p.33), *é preciso conhecer os seus limites e respeitar as suas exigências.*

A entrevista é permeada pelo caráter interativo, uma vez que não há uma relação hierárquica entre entrevistador e entrevistado, mas sim, uma interação, onde o que um pergunta e o outro responde exercem influência recíproca. Isso é ainda mais evidente em entrevistas que não são totalmente estruturadas, nas quais o entrevistado pode abordar o tema proposto, com ampla liberdade de expressão, sem considerar um roteiro pré-determinado.

Para Lüdke e André (op.cit.), a entrevista semi-estruturada situa-se entre dois extremos: uma entrevista sem nenhuma estrutura prévia e a entrevista padronizada ou

estruturada. Ela se desenvolve com base em um esquema básico ou roteiro, cuja aplicação não é rígida e permite que o entrevistador faça as adaptações necessárias.

Dessa forma, o instrumento utilizado na presente análise foi a entrevista semi-estruturada, que continha um roteiro básico, com os aspectos essenciais que, na minha percepção, forneceriam os elementos necessários para responder as questões de pesquisa propostas nesta investigação. Quando necessário, eram feitas outras perguntas que pudessem esclarecer melhor uma informação ou aprofundá-la. Além disso, os entrevistados tinham a liberdade de acrescentar dados ou elementos que julgassem pertinentes às questões propostas.

Além das entrevistas já realizadas no segundo semestre de 2000, foram realizadas entrevistas, no decorrer do segundo semestre de 2001, totalizando 29 profissionais que atuam nas Salas de Integração e Recursos e 25 professores das escolas regulares que já haviam encaminhado pelo menos dois alunos à SIR. A idéia inicial era envolver um número semelhante de professores dos dois espaços, mas houve restrição numérica para aqueles de sala de aula em função de algumas recusas e desistências

A entrevista realizada com professores das SIRs teve como base o seguinte roteiro:

- ❖ Formação e tempo de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre;
- ❖ Caracterização e conceituação da SIR;
- ❖ Percepção quanto à inserção da SIR na escola regular, sendo um serviço da educação especial;
- ❖ Formação (necessária) para o profissional que trabalha na SIR;
- ❖ Pressupostos teóricos que embasam a prática e como se constituem em ações do cotidiano;
- ❖ Prioridades no atendimento ou o perfil dos alunos atendidos nesse espaço;
- ❖ Acompanhamento da evolução do aluno e critérios utilizados para o desligamento do mesmo do atendimento;

- ❖ Papel da SIR no contexto da Escola Cidadã;
- ❖ Como tem se desenvolvido o trabalho de assessoria junto aos professores cujos alunos são atendidos;
- ❖ Relação com os serviços de orientação educacional e de supervisão escolar das escolas regulares;
- ❖ Percepção quanto aos efeitos dos encontros na intervenção didático-pedagógica do professor junto aos alunos atendidos e a extensão desses efeitos ao grupo de alunos como um todo; efeitos no trabalho do professor da SIR;
- ❖ O papel da SIR como suporte à integração e educabilidade dos alunos com necessidades educativas especiais.

O roteiro elaborado para as entrevistas com os professores de sala de aula era composto dos seguintes tópicos:

- ❖ Formação do professor e tempo de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre;
- ❖ Perfil do aluno encaminhado à SIR;
- ❖ Critérios utilizados para encaminhar um aluno à SIR;
- ❖ Perfil do aluno que pode se beneficiar dos apoios da própria escola, como volância e laboratório de aprendizagem;
- ❖ Expectativa em relação ao trabalho a ser feito na SIR junto ao aluno;
- ❖ Quando pensa que o aluno pode ser desligado do atendimento;
- ❖ Características do trabalho de cooperação entre o educador especial e o professor do ensino comum;
- ❖ Percepções quanto aos possíveis efeitos dessa cooperação, junto ao aluno que está em atendimento na SIR e, também, em relação ao grupo de sala de aula.
- ❖ Participação dos serviços de orientação educacional e supervisão escolar;
- ❖ Papel da SIR no contexto da Escola Cidadã;
- ❖ O papel da SIR como suporte à integração e educabilidade dos alunos com necessidades educativas especiais.

A perspectiva metodológica utilizada para analisar as entrevistas foi a Análise de Conteúdo.

6.4 A Análise de Conteúdo

Conforme Bardin (1987,p.38), *a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados*

Conforme a referida autora, também é possível definir a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos em aperfeiçoamento constante, que se aplicam a discursos diversificados. Como esforço de interpretação, esta metodologia de análise oscila entre dois pólos: o do rigor da objetividade e o da fecundidade da subjetividade, colocando o investigador na paciente tarefa de “desocultar”.

Bardin (op.cit.) refere que a sutileza dos métodos de análise de conteúdo corresponde, em geral, aos objetivos:

- a ultrapassagem da incerteza: aquilo que se julga ver na mensagem está ali efetivamente? E essa visão muito pessoal, pode ser partilhada por outros? Ou seja, se a leitura do investigador é válida e generalizável;
- o enriquecimento da leitura: acredita-se que a leitura atenta aumentará sua produtividade e pertinência. Isso ocorre por meio da descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam ou não o que se procura demonstrar, em função das mensagens ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de levar a uma descrição de mecanismos sobre os quais, *a priori*, não havia a compreensão.

Uma peculiaridade desse método, destacada por Triviños (1987), é a de ser um meio para estudar as comunicações entre os homens, cuja ênfase é colocada no conteúdo das mensagens. Nesse sentido, há uma limitação no âmbito do método que privilegia as formas de linguagem escrita e oral. Apesar disso, não exclui outros meios de comunicação.

Outra idéia essencial, segundo Triviños (op.cit.) na delimitação do conceito de análise de conteúdo, é a inferência. Esta pode partir das informações fornecidas pelo conteúdo da mensagem ou, ainda, de premissas levantadas como resultado do estudo dos dados apresentados pela comunicação.

Essa análise auxilia a reinterpretar as mensagens e chegar a uma compreensão de seus significados em um nível que está além de “uma leitura comum” (Moraes,1999,p.9). Essa perspectiva vai além de uma simples técnica de análise de dados, representando, na verdade, uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. O movimento analítico será resultante de repetidas leituras das entrevistas, permitindo o destaque de pontos emergentes que se apresentam em condições de regularidade ou de contraste.

Conforme o referido autor, a matéria-prima da análise de conteúdo pode ser qualquer material proveniente de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, livros, informes, diários pessoais, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, filmes, fotografias, vídeos e ainda outros.

O maior interesse dessa perspectiva metodológica, para além das suas funções heurísticas e verificativas, é “alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas” (Bardin,1987,p.10). Na medida em que funcionam como técnicas de ruptura diante da intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo demandam a observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa.

Bardin (1987) assinala três fases da análise de conteúdo, organizadas cronologicamente:

- 1) a pré-análise
- 2) a exploração do material
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

1) A pré-análise é a fase em que o material da pesquisa é organizado. O pesquisador deve considerar, então, as técnicas que utilizará para reunir as informações.

No caso da presente investigação, como já foi apresentado anteriormente, a técnica utilizada foi a entrevista semi-estruturada, através da qual foi possível coletar as informações dos sujeitos da pesquisa. À medida que as entrevistas eram realizadas, partia-se para a transcrição das mesmas. Esse processo já permitia a realização de uma “leitura flutuante”²⁵, durante a qual era possível verificar se as informações estavam de acordo com a proposta da investigação. Esse primeiro contato com os textos que seriam objeto de análise, permitiu conhecer o discurso, dando origem às primeiras impressões e orientações. Nessa fase, constituiu-se o *corpus* da investigação que posteriormente seria submetido aos procedimentos analíticos.

2) A Exploração do Material

A fase da exploração do material iniciou após a realização e transcrição das 54 entrevistas. Nesta etapa, houve um estudo aprofundado, no qual foi possível realizar a organização e seleção dos elementos essenciais presentes no discurso dos entrevistados.

Em um primeiro momento foi feita uma leitura “geral”, da totalidade das entrevistas realizadas.

²⁵ Conforme Bardin (1987), esta fase é assim denominada por analogia à atitude do psicanalista.

Em seguida, foi realizada a leitura das falas de cada entrevistado a respeito de um tópico da entrevista. Nessa leitura, eram destacados os aspectos essenciais de cada fala. Após a primeira análise, era realizada uma nova leitura dos aspectos destacados, onde eram feitos novos destaques. Esse processo foi realizado em cada tópico abordado na entrevista.

Nesta fase da pesquisa contei com a interlocução com uma terceira pessoa²⁶ na análise dos aspectos destacados. Essa colega lia todos os destaques feitos em cada tópico e, em seguida, confrontávamos e discutíamos o que cada uma havia percebido quanto aos pontos de sintonia e oposição presentes no discurso dos entrevistados. A participação dessa terceira pessoa, nessa fase da pesquisa, foi uma colaboração extremamente valiosa, pois representou o olhar de alguém que estava afastado do contexto, permitindo a emergência de uma outra visão a respeito dos aspectos ali presentes. As discussões foram sempre muito proveitosas, geralmente confirmando os aspectos que eu já havia identificado como significativos, bem como indicando novos elementos relevantes.

3) Análise e interpretação

Concluído o momento de seleção dos aspectos mais significativos do discurso dos entrevistados em cada tópico abordado, parti para o agrupamento dos mesmos nos eixos que nortearam a análise da pesquisa. Assim, foram estruturados três grandes eixos de análise. O primeiro eixo, no qual é traçado o perfil da Sala de Integração e Recursos, envolve os tópicos referentes à conceituação e caracterização desse espaço; inserção da SIR no ensino comum sendo um serviço da educação especial; formação dos profissionais que atuam nesse serviço. No segundo eixo, onde é traçado o perfil do aluno atendido nesse espaço, foram contemplados os tópicos referentes às características dos alunos encaminhados à SIR e daqueles encaminhados ao Laboratório de Aprendizagem; o acompanhamento da evolução do aluno; critérios utilizados para a conclusão do

²⁶ Essa pessoa foi a colega de mestrado Adriana Rublescki

atendimento. No terceiro eixo, que trata das interlocuções entre a SIR e o ensino comum, aborda-se os tópicos relativos à expectativa quanto ao trabalho a ser realizado na SIR; a dinâmica dos encontros entre professores de sala de aula e aqueles da SIR; efeitos dos encontros no trabalho junto ao aluno e a possível extensão dos efeitos na intervenção do professor com todo o grupo de aula, bem como os efeitos recíprocos no trabalho da SIR; relação com os serviços de orientação educacional e supervisão escolar; participação desses serviços da escola nos encontros entre professores e SIR. Dois tópicos podem ser considerados centrais e perpassam toda a análise desenvolvida: o papel da Sala de Integração e Recursos no projeto Escola Cidadã e o aprofundamento da análise da SIR como suporte à permanência e educabilidade dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum.

Nesta fase, a interpretação dos aspectos destacados alcançou sua maior intensidade. Além da atenção dirigida ao conteúdo manifesto do discurso dos entrevistados, era preciso aprofundar a análise, buscando trazer à tona o conteúdo latente que as falas continham, uma vez que ambas perspectivas eram essenciais para construir um “mapa” do funcionamento da Sala de Integração e Recursos e as dinâmicas presentes na sua relação com as escolas regulares no cotidiano. Dessa forma, foi sendo construída a análise de cada eixo, onde busquei apresentar os elementos mais significativos do discurso dos entrevistados. Não houve a busca de uma linearidade quanto aos aspectos destacados, mas sim, a tentativa de apresentar tanto os pontos de sintonia entre discursos, quanto os pontos de oposição. Na elaboração do texto de análise, foram inseridos recortes das falas dos entrevistados que ilustravam esses aspectos, buscando enriquecer a apresentação. Esta etapa analítica, que iniciou ainda na fase anterior, foi bastante longa e exigiu inúmeras leituras e reflexão sobre o material, com o objetivo de revelar as possibilidades de interpretação do discurso dos entrevistados. A partir da apresentação de toda a análise realizada, foi possível então, traçar algumas considerações finais, tendo como referência as questões propostas na presente pesquisa.

6.5 Os Sujeitos

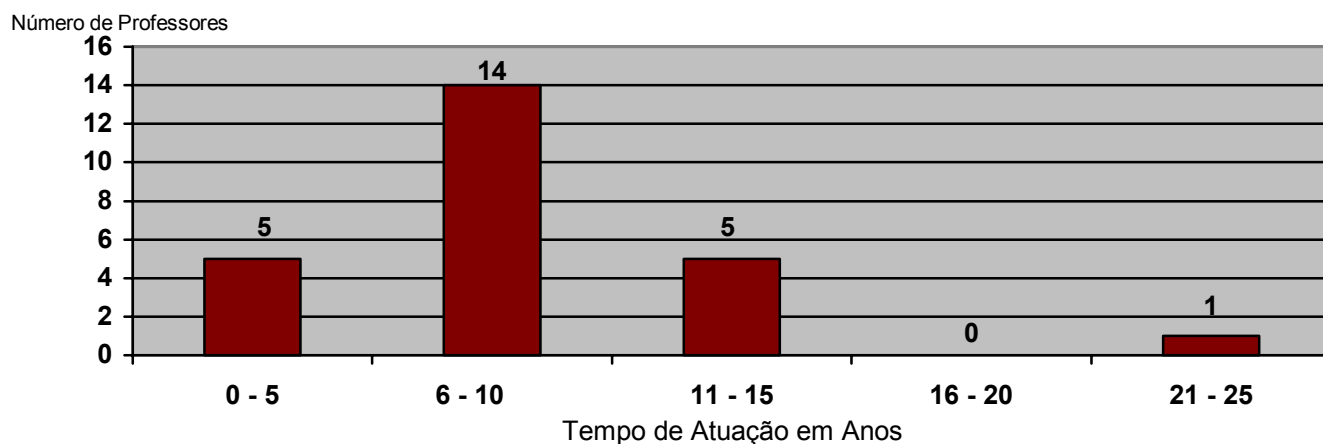
O universo dos sujeitos da pesquisa foi composto por dois grupos de entrevistados. Um grupo, composto por vinte e nove professores das Salas de Integração e Recursos. O outro grupo compôs-se de vinte e cinco professores de sala de aula, das escolas regulares, que já tivessem encaminhado no mínimo dois alunos à Sala de Integração e Recursos.

Cabe ressaltar que foram entrevistados professores de diferentes escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, abrangendo todas as regiões da cidade. As Salas de Integração e Recursos, por sua vez, encontram-se distribuídas em diferentes pontos da Rede. Dessa forma, a pesquisa pode abranger todas as regiões da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A seguir, apresentarei o perfil acadêmico e profissional dos professores sujeitos da pesquisa, assim como o tempo de atuação na referida rede de ensino. Os dados relativos aos entrevistados encontram-se organizados em função dos grupos já destacados.

Professores de Sala de Aula

Quanto ao tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, os vinte e cinco professores entrevistados ficam assim distribuídos:



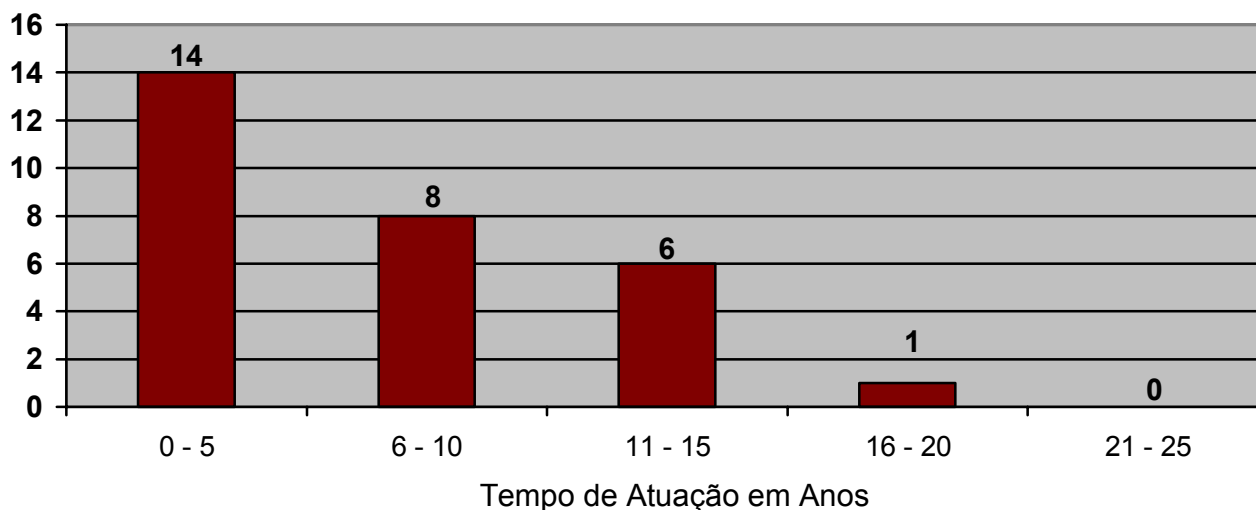
Com relação à formação, somente um professor afirma ter concluído apenas o ensino médio-habilitação magistério. Outros quatro professores têm formação em nível médio e estão cursando o ensino superior, com predomínio de licenciatura em pedagogia. Todos os outros vinte entrevistados possuem curso superior completo, predominando as graduações em pedagogia, nas diferentes habilitações: séries iniciais, supervisão escolar, orientação educacional e pré-escolar²⁷. Quanto aos professores com pós-graduação, treze possuem especialização, sendo que estão concentrados nos cursos de psicopedagogia e supervisão escolar. Um dos entrevistados tem mestrado em educação.

Quanto à atuação no momento da entrevista, nove dos professores atuavam no I e II ciclos paralelamente, treze somente no I ciclo e três professores no II ciclo. Do total de entrevistados, dezenove professores trabalham dois turnos na Rede Municipal de Porto Alegre. Onze professores atuam como “referência” em turmas de progressão. Quatro professores, além de atuarem como professores-referência de turmas, trabalham também em Laboratórios de Aprendizagem. Nenhum dos professores entrevistados atua no III ciclo.

Professores da Sala de Integração e Recursos

Em relação ao tempo de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, os professores da SIR estão distribuídos da seguinte maneira:

Número de Professores



No que diz respeito à formação, vinte e seis entrevistados possuem graduação em Pedagogia – educação especial, cursada na PUC-RS ou em Educação Especial, cursada na Universidade Federal de Santa Maria, ambas com ênfase em deficiência mental. Um dos entrevistados tem graduação em Pedagogia- supervisão escolar e realizou diversos cursos, de menor duração, na área da educação especial. Outro entrevistado tem graduação em Letras, com especialização em reeducação da linguagem, na área de logopedia. E um terceiro entrevistado possui graduação em educação especial, com ênfase em deficiência de áudio-comunicação. Em relação ao pós-graduação, dos vinte e nove professores da SIR, vinte e três concluíram cursos de especialização, sendo que quatorze em psicopedagogia. Uma professora tem mestrado em educação.

²⁷ Atualmente utiliza-se o termo “educação infantil”.

7 PRIMEIRO EIXO: Que espaço é esse?

Admitir a existência de um distúrbio de aprendizagem no aluno não implica “absolver” o sistema educacional de suas próprias responsabilidades. Ao contrário, caracteriza-se como mais um desafio para o aprimoramento das respostas educativas nas escolas, estimulando-as a identificar e remover barreiras para a aprendizagem de todos os alunos, como ou sem deficiência, com ou sem distúrbios de aprendizagem!

(Rosita E. Carvalho, 2000, p. 75)

O presente texto terá como procedimento a análise das respostas fornecidas pelos professores de sala de aula, bem como pelos professores da Sala de Integração e Recursos, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, nas entrevistas realizadas.

Neste eixo analisarei as falas dos professores de sala de aula e também dos professores da Sala de Integração e Recursos, buscando traçar o perfil que emerge nesses discursos. Busquei estabelecer as relações e os contrapontos existentes entre os dois grupos, por meio da formulação conceitual e descritiva anunciada por cada sujeito da pesquisa, das características identificadas no trabalho e de como é percebida sua inserção da escola comum, considerando-se que a SIR é um serviço da educação especial.

A fim de facilitar a compreensão do leitor, ao inserir recortes das falas dos entrevistados, serão utilizadas as siglas: PSA para os professores de sala de aula; e PSIR para os professores da Sala de Integração e Recursos.

De um modo geral, os professores de sala de aula sentem-se bastante apoiados em seu trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, por intermédio da atuação dos professores da SIR. Tais professores consideram que esse serviço é um apoio ao seu trabalho.

PSA1: Pra mim assim, é um apoio. A SIR é onde nós conversamos, eu recebo algumas dicas de como tratar ele, de que maneira fazer com que ele avance.

PSA5: A SIR, eu acho que vem como um apoio ao trabalho que a gente faz dentro de sala de aula.

Percebe-se que o grupo de professores de sala de aula dá bastante ênfase ao trabalho feito junto aos alunos, considerando a SIR um atendimento especializado e, ao mesmo tempo, individualizado, apesar de suas atividades ocorrerem, preponderantemente, em pequenos grupos. Esses entrevistados destacam que o professor da SIR tem mais tempo e formação específica para isso, o que lhe possibilita fazer as intervenções “mais adequadas” para as necessidades de cada aluno e, também, viabilizar as construções coletivas e as trocas entre os colegas do grupo.

PSA18: Bom, esse serviço é um serviço de apoio especializado dentro da escola, né. Na SIR, supõe um trabalho mais específico com alunos que tenham problemas de aprendizagem, né. Uma investigação mais qualificada dessas dificuldades(...). Mas é mais qualificada pela formação dos professores que estão lá dentro, que têm uma outra formação em educação especial, que aí supõe mais conhecimento na área da psicologia, da neurologia.

É possível observar que os professores de sala de aula não têm claro como é a intervenção junto ao aluno, no sentido de saber que propostas de trabalho são feitas, ou

ainda, se são utilizadas técnicas diferenciadas. Entretanto, todos são unânimes em relação aos reflexos positivos quanto ao rendimento do aluno em sala de aula.

PSA2: Eu não sei como as gurias fazem esse trabalho, mas é muito interessante, porque eu percebo na sala de aula que a criança se sente muito mais responsabilizada pela sua vida escolar.

PSA23: Mas exatamente o tipo de trabalho que é feito, a gente não tem conhecimento, não nos é bem claro.

Na verdade, a partir do discurso dos professores de sala de aula, é possível inferir que há uma crença de que os professores da SIR desenvolvem com as crianças e adolescentes ali atendidos, propostas de trabalho diferenciadas, específicas para cada quadro apresentado pelos alunos. Para a maioria dos professores desse grupo, a formação em educação especial que o professor da SIR tem lhe possibilita fazer um trabalho muito diferenciado do da sala de aula e, por isso, o aluno avança. São poucos os professores de sala de aula que não fazem referência à sua falta de formação, ao mesmo tempo que colocam o professor da SIR em um lugar de especialista, em função de sua formação.

Nas falas dos professores da SIR, também observa-se uma ênfase significativa no trabalho junto aos alunos, apesar de destacarem a importância do trabalho junto aos professores dos alunos atendidos. O atendimento ao aluno, conforme sinalização anterior, aparece como a prioridade na atuação desses profissionais. Isso é observado em diversos momentos das falas, quando os professores se referem ao apoio pedagógico para superação das dificuldades enfrentadas na sala de aula, quando destacam a facilidade para o acompanhamento do grupo, ao referirem-se à permanência dessas crianças na escola regular, ou ainda, ao afirmarem que buscam trabalhar as questões as quais impedem o avanço do aluno. A assessoria aos professores aparece como condição para garantir ou, pelo menos buscar, o êxito de todo o trabalho. No entanto, a ênfase no trabalho de assessoria não é tão expressiva.

PSIR14: Para mim é um serviço de apoio pedagógico que visa atender, ajudar, apoiar essas crianças que têm dificuldades de aprendizagem ou outras questões subjetivas que impedem uma aprendizagem formal dentro da sala de aula.

PSIR25: Eu conceituo a SIR como sendo um espaço onde se oportuniza à criança estruturar em questões de aprendizagem. E que também seja um espaço que se possa fazer parcerias com os professores dessas crianças, que se tenha trocas com eles.

Todos os professores de sala de aula entrevistados afirmaram que se sentem apoiados pelo serviço. Esse apoio é sentido por meio do trabalho realizado junto ao aluno e, também, viabilizado pelas discussões e trocas que acontecem nos encontros com os professores da SIR. Outro aspecto que foi destacado por boa parte desse grupo, é que a SIR não trabalha de forma isolada e não se restringe ao atendimento dirigido ao aluno.

Com relação ao aspecto do apoio oferecido aos professores, apesar de não estar explícito nas falas dos entrevistados, é possível inferir que os professores de sala de aula sentem-se muito mais apoiados pelo trabalho dos professores da SIR, do que estes acreditam estar apoiando seus colegas. As falas a seguir são de professores de sala de aula, abordando esse aspecto.

PSA3: (...)Sempre consegui estabelecer um diálogo interessante com elas, trocar bastante. Não sinto que fosse um serviço em separado, eu aqui, elas lá..

PSA6(...) me auxilia bastante no encaminhamento que eu tenho que dar em sala de aula, a troca de idéias que a gente faz com os professores que trabalham na SIR, a oportunidade que a gente teve esse ano de conhecer a sala..

A atuação da SIR aparece fortemente vinculada à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, principalmente na fala dos professores da SIR. Esse grupo considera, em sua maioria, a Sala de Integração e Recursos um espaço imprescindível para garantir a permanência desses alunos atendidos, no ensino comum.

Tais profissionais destacam que a SIR foi criada com esse propósito: estabelecer uma ligação entre a educação especial e o ensino comum e servir como apoio, não só para o ingresso desses alunos, como também, para a permanência dos mesmos nesta modalidade do ensino.

PSIR26: Eu acho que a SIR é um serviço de apoio à escola e aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem, que não estão se integrando na escola, que não estariam na escola, de repente, se não tivesse esse serviço.

PSIR28: Eu acho que, na verdade, a SIR foi criada pra isso, que é a questão da integração.

PSIR13: Eu acho que o que mantém muitas dessas crianças em sala de aula, eu acho que é o respaldo da SIR.

Um aspecto significativo, destacado por vários professores da SIR, refere-se ao fato de que esse serviço vem se modificando ao longo de sua existência. Essa mudança expressa-se tanto conceitualmente quanto na sua atuação. Também é destacado o fato dos professores da SIR reunirem-se periodicamente; neste fórum são tratados assuntos de ordem organizacional, do cotidiano das salas, bem como aspectos conceituais. Tais espaços são utilizados ainda para formações específicas para o grupo. Assim, os professores da SIR apontam que esse espaço coletivo possibilita que o serviço vá se modificando a partir da demanda e da trajetória do próprio grupo. Algumas falas podem ilustrar esse aspecto:

PSIR15: Eu acho que a SIR já passou por vários momentos. Eu vejo a SIR no trabalho de apoio pedagógico, com o professor em sala de aula, mais no atendimento com as crianças em si.

No que se refere à questão da evolução do conceito e ao destaque do trabalho de assessoria aos professores de sala de aula, dois entrevistados afirmam:

PSIR19: Acho que ela já passou por vários conceitos, vários movimentos. A gente partiu (...) de ser um espaço aonde a gente fazia intervenção exclusiva com os alunos. Ao longo desses seis anos, a gente está tendo uma inversão conceitual mesmo. A gente trabalha com alunos, atende, (...). Mas hoje eu acho que é um espaço que instrumentaliza muito mais os professores, nos setores da escola, do que no início.

PSIR23: Eu acho que esse serviço já teve vários momentos.(...) Acho que a gênese dele continua mesma, que é de possibilitar a inclusão de todas as situações que são encaminhadas a ele. (...) independente de ter uma questão de deficiência ou não, porque nas escolas a gente tem recebido muitos encaminhamentos de crianças que já estão excluídas por N razões.

Na fala da maioria dos professores de sala de aula, também estava presente a idéia de que esse serviço visa à integração desse aluno com dificuldades na escola, bem como sua permanência no espaço do ensino comum.

PSA18: Nessa sala de integração, como diz o nome, né, é uma sala que visa exatamente que a escola receba esses alunos com dificuldades de aprendizagem ou com defasagens de conhecimento na escola regular. Auxiliando que a gente compreenda como esse aluno funciona, como se dá esse processo de aprendizagem nesses alunos com essa aprendizagem diferenciada.

As falas dos professores de sala de aula expressam como estes vêem o profissional que trabalha na SIR: é visto como especializado e, portanto, mais habilitado para desenvolver esse trabalho junto aos alunos encaminhados. Vários professores de sala de aula compararam a SIR com os Laboratórios de Aprendizagem, onde não há nenhuma exigência específica quanto à formação dos seus professores. Os professores relacionam que, por esse motivo, os casos encaminhados à SIR são mais complexos, de dificuldades globais de aprendizagem.

PSA10: (...) porque quando eu não dou conta, ou se manda para o Laboratório ou se manda para a SIR, sendo que os casos mais difíceis são encaminhados para a SIR.

PSA21: Pra que esse aluno seja encaminhado prá SIR (...) ele apresenta assim, um desempenho dentro da sala de aula que nos traz muitas dúvidas assim, que extrapola a questão do que eu penso que o Laboratório de Aprendizagem daria conta, né. Eu enxergo a SIR nisso assim, uma sala que tem um profissional com uma formação mais especializada, que faz uma avaliação diferenciada das dificuldades desse aluno e que tenta dar um apoio, um atendimento mais específico, de acordo com a necessidade que o aluno tem.

Com relação à formação, a grande maioria dos professores da SIR afirma que a formação em educação especial está adequada como exigência para atuar nesse espaço. Para justificar isso são apontados diversos fatores como: essa formação dá ao educador um olhar diferenciado para atuar com esses alunos com dificuldades de aprendizagem; propicia um maior aprofundamento a respeito das patologias; é a formação que dá subsídios para o profissional que trabalha com inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, independente de serem egressos da educação especial ou de terem ingressado já na escola regular. Aparece, de maneira homogênea, na fala dos professores da SIR, que eles sentem-se realmente como “educadores diferenciados”, atuando com um grupo de alunos com características específicas. Mas um número importante de entrevistados evidencia que é diferente falar da educação especial a partir da atuação na escola regular e falar da educação especial a partir da escola especial. A escola especial é considerada ainda muito fechada em si mesma e, a vivência na escola regular e o seu dia-a-dia, impõem novas demandas e desafios ao educador especial.

É possível também depreender do discurso de alguns professores desse grupo (SIR), que a educação especial está fortemente associada à escola especial. Dessa maneira, a Sala de Integração e Recursos, por estar na escola regular, estaria na verdade, afastada da educação especial. Outro aspecto que também está presente nos discursos, mas não aparece de forma totalmente explícita, é que vários professores da SIR referem-se ao ensino fundamental ao falarem apenas do ensino comum, colocando a educação especial e a escola especial fora do mesmo.

PSIR5: Para a demanda inicial da SIR, de trabalhar com as crianças vindas da escola especial para serem integradas no ensino fundamental, atende.[a formação] (...) a grande maioria das crianças que são atendidas, são crianças do ensino fundamental com questões de aprendizagem, emocionais e outras.

PSIR23: Porque ao mesmo tempo que a gente tá inserido no ensino regular, a gente tá, de certa forma, afastado do ensino especial. (...) eu vejo que o nosso cerne, que seria a educação especial, tá muito distante de nós nesse momento.

Ao mesmo tempo, a grande maioria dos entrevistados (SIR) afirma que essa formação não dá conta das demandas que surgem no cotidiano do trabalho, sendo imprescindível uma formação contínua. Foi apontado, quase unanimemente, que a formação em psicopedagogia seria uma alternativa muito interessante, como complementação à formação em educação especial. Vale destacar que quinze professores da SIR fizeram especialização em Psicopedagogia e cinco afirmaram que iniciariam a formação em 2002. Como justificativa, alguns entrevistados fizeram referência ao enfoque na avaliação das dificuldades de aprendizagem que a psicopedagogia oferece, sendo este um aspecto pouco abordado pela educação especial. Outro fator apontado por alguns entrevistados refere-se à evidência de que a educação especial é muito voltada para a deficiência mental, ao passo que a psicopedagogia aborda os processos de construção do conhecimento, bem como as dificuldades de aprendizagem. Isso é importante, pois nem todos os alunos que frequentam a SIR apresentam quadros neurológicos, mas sim, importantes problemas de aprendizagem que afetam fortemente seu percurso na escola. As falas a seguir ilustram algumas dessas idéias.

PSIR4: Eu acho que tem que ser na educação especial, até porque eu acho que tu tem que ter uma noção do que é deficiência. Quando tu faz educação especial, tu tem um embasamento maior. Mas tu precisa ter mais coisas, porque só a pedagogia educação especial também não te dá subsídios suficientes para poder lidar com as situações que aparecem.

PSIR29: Eu estou de acordo com a formação básica que é educação especial. Se tratando de alunos com necessidades educativas especiais, precisa alguém que tenha formação na área.

PSIR8: (...) pelo trabalho da SIR ter toda uma questão de avaliação pra ti saber o que realmente é essa dificuldade dessa criança e se ela é realmente clientela de SIR, eu acho que além da educação especial, a questão da psicopedagogia, que te dá um olhar diferente da avaliação. A psicopedagogia te mostra a questão da criança com dificuldade.

PSIR12: Eu acho é que a educação especial por si só não dá conta do que hoje é a SIR, do trabalho com dificuldade de aprendizagem, com aquela proximidade da escola regular. Eu imagino que a psicopedagogia te dá uma visão mais abrangente.

Ao mesmo tempo em que a maioria dos professores da SIR pensa que a formação deva ser realmente em educação especial, percebe-se um incômodo em relação ao fato dos professores do ensino comum os verem como especialistas e sentirem-se cobrados no sentido de serem os profissionais que devam dar conta das dificuldades desses alunos com necessidades educativas especiais que freqüentam o ensino comum.

PSIR2: Eu penso que a escola regular ainda acredita que a gente tem uma varinha mágica. E olham pra gente como um lugar de socorro.

PSIR18: (...) Se não, a gente não ouvia dos professores: "ah, vocês são especialistas". A gente não tem a bola de cristal, mas tem essa habilitação para trabalhar com essa situação diferente que às vezes a gente se depara na sala de aula.

PSIR22: (...) Mas ao mesmo tempo mostrar que tu não é o “sabe – tudo”, que tu tá ali pra propor coisas sim, pra receber propostas, pra trocar. (...) Mostrar assim, que o educador especial, ele tem esse olhar diferente sim, porque tem que ter, pela própria formação dele, mas que ele está ali mais como parceiro.

PSIR27: Muitas vezes te vêem como detentor do conhecimento, que tu vai resolver determinada situação e muitas pessoas nos chamam assim, de especialistas e nos colocam num lugar diferente.

Ainda abordando a questão da vinculação da SIR à educação especial, de maneira geral, percebe-se nas falas dos profissionais desse espaço, uma visão positiva quanto à inserção da SIR no espaço da escola regular, ou seja, da educação especial estar atuando diretamente no ensino comum. Há uma visão, de boa parte do grupo, que a escola especial é muito fechada, e que seus professores não conhecem realmente o que se passa no ensino comum. Com isso, a escola especial fica muito afastada do ensino como um todo, reforçando a dicotomia existente entre ensino comum e educação especial. Dessa maneira, a SIR, funcionando na escola regular, propicia o início de uma parceria, porquanto colabora para que a educação especial deixe de ser vista como um tipo de educação diferente, mas que ocorre paralelamente ao ensino comum, mesmo sendo destinada aos alunos deficientes.

PSIR16: É primordial [a SIR no ensino comum], porque se não, a gente fica na mesma posição das pessoas que tão dentro da escola especial. Fica muito fora, tu perde o conhecimento do que é possível, de como funciona, de como as coisas acontecem dentro da escola regular.

A partir da análise dos aspectos que se destacam no discurso de ambos os grupos entrevistados, pode-se afirmar que os professores de sala de aula, mostram uma idéia mais homogênea a respeito da função da Sala de Integração e Recursos pois, de diferentes formas, todos afirmam que é um espaço de apoio pedagógico ao aluno, de apoio ao trabalho do professor em sala de aula e que busca a permanência dos alunos no ensino comum.

No discurso dos professores da SIR também estão presentes os elementos acima destacados pelo grupo de professores de sala de aula. Porém, ao longo das respostas dos vinte e nove entrevistados, é possível perceber compreensões e concepções diferentes. Para vários professores, a Sala de Integração e Recursos estaria realmente atendendo casos de integração, se os seus sujeitos fossem alunos encaminhados pela escola especial para frequentar a escola regular. Entretanto, essa visão reducionista não parece sustentar-se quando a maioria dos entrevistados desse grupo afirma que é grande o número de alunos com comprometimentos significativos (paralisia cerebral, síndrome de Down, traços psicóticos, entre muitas outras situações possíveis) que estão sendo matriculados pelas famílias diretamente na escola regular e que, provavelmente, não permaneceriam nesse espaço não fosse a intervenção do profissional da SIR junto ao aluno, bem como o acompanhamento à família e ao trabalho do professor.

Também ficam evidenciadas posições diferentes no grupo de professores da SIR no que se refere à inserção da escola especial no ensino. Uma parte do grupo explicita em seu discurso, que apenas a escola regular seria do ensino fundamental. Para a outra parte, ambas as modalidades são do ensino fundamental, sendo que a escola especial diferencia-se quanto às características dos seus alunos.

Quanto à vinculação da Sala de Integração e Recursos à educação especial, também ficam evidentes posições diferentes. De maneira geral, o grupo de professores da SIR tem uma visão positiva a respeito desse vínculo. Para a maioria, esse é o novo papel da educação especial: estar a serviço da educação, disponibilizando o seu conjunto de conhecimentos e recursos para todos os alunos que deles necessitem. Contudo, para alguns desses professores, a SIR está afastada da educação especial exatamente por atuar dentro da escola regular. Percebe-se uma redução na abrangência da atuação da educação especial, que fica restrita à escola especial.

A idéia acima parece estar relacionada ao destaque dado à formação em psicopedagogia, como sendo um complemento necessário para a educação especial. Além dos aspectos destacados pelos professores da SIR para justificar a necessidade dessa

formação, parece haver uma relação importante com o fato de que a psicopedagogia se ocupa dos processos de construção do conhecimento pelo sujeito, enquanto a educação especial, historicamente, tem dado pouca ênfase às questões de ordem cognitiva de seus alunos. A Sala de Integração e Recursos, dentro da escola regular, é convocada exatamente para apoiar esses alunos no seu processo de aprendizagem, para que, mesmo com uma trajetória diferenciada em relação à maioria de seus colegas, possam avançar cognitivamente.

Outro aspecto significativo refere-se à assessoria aos professores. Todos os profissionais da SIR destacam a importância do trabalho junto aos professores dos alunos atendidos. Entretanto, continua havendo uma ênfase significativamente maior no atendimento ao aluno encaminhado. Com relação a essa questão, um aspecto observado é que a assessoria²⁸ fica ainda bastante centrada nos alunos atendidos, sendo ainda discreto o aproveitamento desse espaço como um momento de reflexão sobre a intervenção pedagógica do professor como um todo.

²⁸ Este aspecto será analisado mais detalhadamente no terceiro eixo

8 SEGUNDO EIXO: Quem é atendido na SIR?

(...) toda questão escolar, além de dar lugar a uma criança, implica trabalhar com um sujeito. Há um sujeito ali onde há alguém capaz de reconhecer o que de igualdade e diferença o une e o separa do outro. Sem essa posição, a criança fica perdida num mar de olhares e palavras cuja significação jamais poderá entender.

(Alfredo Jerusalinsky e Stella Maris C. de Páez, 2000, p.123)

A presente análise tem como objetivo explicitar o perfil dos sujeitos que são encaminhados à Sala de Integração e Recursos, segundo a percepção dos entrevistados, evidenciada nas afirmações feitas pelos professores de sala de aula quanto às características dos alunos encaminhados à SIR, em contraponto com aquelas dos alunos encaminhados ao Laboratório de Aprendizagem, bem como por meio do discurso dos professores da SIR a respeito das características dos alunos que estes consideram como indicados para atendimento nesse espaço.

Os professores de sala de aula, ao serem indagados quanto a um perfil de aluno a ser encaminhado à SIR, de maneira geral, apontam que, na verdade, não há casos pré-estabelecidos de maneira rígida que, obrigatoriamente, deverão ser encaminhados. Foi possível perceber a existência de uma flexibilidade nesse aspecto, prevalecendo a

possibilidade de analisar caso a caso. De qualquer maneira, observa-se a presença de dois grandes grupos de situações que levam os professores a pensar no encaminhamento:

Em um primeiro grupo, são apontados alunos com comprometimentos mais graves, muitas vezes de ordem orgânica, como paralisia cerebral, Síndrome de Down ou algum outro tipo de síndrome menos conhecida, problemas neurológicos, problemas emocionais também graves, como estruturação psicótica, etc.

PSA1: Por exemplo, esse aluno que tem síndrome, tem problemas motores acentuados, quase não fala.

PSA18: Normalmente eles têm uma relação com problemas neurológicos. Então, uma das coisas que eu tenho usado como referencial é o histórico mesmo do aluno.

PSA23: Bem, no momento em que o aluno vai pro Laboratório, digamos, ou que tenha o atendimento pela professora volante e que a gente constata que o aluno não está obtendo progresso, que é alguma coisa mais profunda, tipo algum comprometimento maior, neurológico, que a gente não está conseguindo, então ele é encaminhado prá SIR.

Em um segundo grupo, aparecem os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Isso fica evidenciado em todas as áreas de desenvolvimento, não necessariamente restrito à aprendizagem da lecto-escrita ou da matemática. Assim como há a percepção de uma importante diferença em termos de rendimento em relação ao grupo de colegas. No caso desse grupo, os professores mencionam que não sabem o que está impedindo esses alunos de aprender, não há uma questão orgânica evidente, por exemplo. Assim, esperam esse diagnóstico, essa explicação, a partir da avaliação a ser feita na SIR.

PSA2: A criança, ela apresenta uma..., não digo defasagem, mas uma dificuldade maior em todas as áreas. Não é só a leitura que a criança não está conseguindo aprender aquilo, mas saber assim que o raciocínio lógico também é uma coisa que a criança não está conseguindo desenvolver. Então, quando tu vê que é muita coisa na criança e ela não consegue ir adiante, tu vê que ela não consegue dar conta de quase nenhuma dessas áreas, então a gente encaminha para a SIR.

PSA10: Que eu vejo que o problema dele não está no aprender a língua, mas que tem outra coisa junto que está atrapalhando isso. Mas a gente, nem tudo consegue detectar, entender. Então, quando eu consigo ver que, depois de todos os esforços da gente, a coisa não anda, a aprendizagem parece que não flui, aí eu peço auxílio da SIR.

Quanto às características dos alunos encaminhados ao Laboratório de Aprendizagem, os professores de sala de aula fazem referência: aos alunos com defasagens específicas de conhecimento; crianças que, por ingressarem mais tarde na escola ou por viverem em um meio desfavorecido economicamente, tiveram poucas vivências relacionadas à leitura e à escrita, por exemplo; alunos que, ao superarem essa dificuldade identificada, têm condições de acompanhar o grupo de aula. Vale destacar que, apesar da ampliação do número de alunos na educação infantil que vem ocorrendo nos últimos anos, ainda é significativo o número de crianças que ingressam nas turmas de A20²⁹, sem nunca terem freqüentado a escola antes. De maneira geral, para os professores de sala de aula, essa situação prejudica o desempenho da criança, pois no segundo ano do primeiro ciclo, ela iniciará o processo de alfabetização, sem ter tido acesso às vivências e aprendizagens iniciais, propostas pela educação infantil. Neste encaminhamento estão descartadas questões neurológicas ou emocionais mais graves, que poderiam estar afetando a aprendizagem do aluno. Neste caso, percebe-se que os professores elegem como casos para o Laboratório, aquelas crianças e adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem mais pontuais, referentes a uma área do conhecimento, como a matemática ou a conteúdos, como divisão, por exemplo. Afirmam que são casos mais simples, e que, por isso, podem ser atendidos no Laboratório, por um professor sem uma formação específica para isso. Aqui estão excluídos os casos das escolas que estipularam que todos os alunos com dificuldades passarão primeiro pelo Laboratório.

PSA2: É o aluno que eu percebo que é só falta de vivência e que o meu trabalho de sala de aula não está dando conta e que o Laboratório pode oportunizar. Não é assim, nenhum aspecto neurológico grave envolvido. Ele não precisa de um atendimento mais especializado e eu acho que o pessoal da SIR é mais especializado e melhor preparado que o pessoal do Laboratório.

PSA11: Basicamente aqueles alunos que precisariam de um apoio, porque chegaram muito tarde na escola. Alguns alunos entram sem conhecer..., sem nunca ter estado em uma escola. Que estão com atraso em relação ao nível de conhecimento da maioria da turma, e que o professor, caso não consiga fazer um trabalho, porque às vezes são muitos, não vai dar conta.

PSA20: Eu vejo que o Laboratório, ele é um bom serviço de apoio também. Mas ele consegue avanços mais significativos com aqueles alunos assim, que nunca foram prá escola, por exemplo. Então, aquela coisa do ambiente alfabetizador, que a gente sabe que é tão importante. Então, esses alunos, eles avançam muito no Laboratório, pelo tipo de intervenção, que é em pequenos grupos, porque trabalham com muito material.

Os professores da SIR também referem que não há critérios rígidos ou um perfil de aluno específico que deverá ser encaminhado. Este grupo aponta como casos potenciais alunos com alguma síndrome, com deficiência mental, transtornos emocionais sérios, como a psicose, por exemplo, vindos da escola especial ou não. Além desses, são destacados os casos de alunos com os quais a escola já esgotou seus recursos de trabalho e, mesmo assim, os avanços foram muito tímidos. Então, são geralmente alunos que fizeram todo o I ciclo e ainda não lêem ou escrevem. É comum estarem em turmas de progressão ou no primeiro ano do II ciclo. Apesar de haver uma concentração no I ciclo, há uma preocupação com os alunos que estão chegando no II e III ciclos, sem estarem alfabetizados. Também é indicada a situação em que o aluno apresenta uma discrepância no seu rendimento em relação à sua idade, ficando muito diferenciado dos seus colegas de turma. O grupo de professores da SIR, em seu discurso, evidencia que a questão da alfabetização é muito forte para as escolas em geral. Essa ainda é percebida como a grande tarefa do ensino fundamental e acredita-se que todos os alunos que passam pela escola têm que dar conta disso.

²⁹ A20 é a turma de segundo ano do primeiro ciclo e a ênfase do trabalho é a aprendizagem da leitura e da escrita.

PSIR2: Acho que não tem uma receita. Acho eu depende realmente de cada caso. E dentro da escola regular, dentro de cada escola, eles têm que pensar quais são os casos mais difíceis em que eles não estão conseguindo lidar. Onde eles precisam de ajuda.

PSIR3: O aluno que deveria ser encaminhado pra SIR é aquele aluno que não avança na aprendizagem, não avança dentro de suas hipóteses, depois de já ter sido feito todos os processos, terem passado por todos os espaços que a escola oferece.

PSIR6: O que é encaminhado pra nós, são alunos que já estão com 10, 11 anos de idade e não se alfabetizaram. Já fizeram primeiro ciclo, progressão do primeiro ciclo (AP) e não se alfabetizaram.

De maneira geral, a partir das falas dos professores da SIR, também é possível apontar dois grupos básicos de alunos a serem encaminhados: um de alunos com comprometimentos mais graves, incluindo questões de ordem orgânica, vindos de escola especial ou matriculados da comunidade diretamente na escola regular. O outro grupo refere-se aos alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas, mas que não apresentam nenhuma questão de ordem orgânica ou emocional mais grave.

É importante destacar que os professores da Sala de Integração e Recursos, evidenciam em seu discurso, posições diferentes quando conceituam o que consideram “casos de integração”. Cerca de um terço do grupo considera casos de integração, aqueles alunos encaminhados pela escola especial para frequentar a escola regular. Para os outros dois terços, casos de integração são todos aqueles alunos que frequentam a escola regular e que, por apresentarem dificuldades acentuadas na aprendizagem, sejam elas por fatores orgânicos, subjetivos ou outros, têm avanços pouco expressivos e correm o risco de ficarem à margem do grupo na sala de aula e na escola e acabarem sendo excluídos do ensino comum.

PSIR17: Bom, aqueles que vêm de integração mesmo e que têm uma dificuldade maior. Agora estão aparecendo bastante alunos de inclusão mesmo, aqueles que estão vindo de escolas especiais do Município ou de escolas especiais do Estado prá escolas do Município.

PSIR29: Primeiro são os casos de integração, aqueles que vêm da escola especial.

PSIR2: Eu penso que, para a SIR, deve ser encaminhada aquela criança que os professores percebem uma diferença significativa em relação ao grupo, no tocante à possibilidade de aprendizagem e de interação.

PSIR22: Se são alunos que estão em risco de serem banidos pruma escola especial ou de serem enviados pra fazerem uma avaliação ou que estejam em risco mesmo de serem tirados da escola. Ou aquele assim, que o professor tá investindo, que tem todo um trabalho já de Laboratório e que não está conseguindo ver avanços nessa criança, né. E aí a gente tem N alunos diferentes. Atende desde alunos de A10 até alunos de C.

Uma parte do grupo de professores da SIR destaca o encaminhamento de alunos com questões de conduta ou comportamento. São alunos que, efetivamente, apresentam dificuldades na aprendizagem e estão em defasagem quando relacionados aos colegas de turma. Mas há a percepção de que essa situação está mais associada a problemas de comportamento e à dificuldade da escola em poder trabalhar com essas questões dentro do seu próprio espaço, sem recorrer a encaminhamentos.

PSIR23: O que eu recebo como prioridade são as crianças que mais incomodam, que são mais inquietas e que têm lá suas dificuldades de aprendizagem.

PSIR20: Eu acho que é uma relação entre o sujeito e a escola, a posição do sujeito com suas possibilidades instrumentais e estruturais. (...) Às vezes a gente tem algumas crianças que não têm questões tão graves assim no seu desenvolvimento, mas que, por algo que ela produz na escola, ela não arma um lugar.

Apesar de estar presente no discurso de poucos professores da SIR, considero importante destacar o aspecto apresentado a seguir. Ainda dentro dos casos que são

encaminhados pelas escolas, é mencionada como causa do encaminhamento, a situação de pobreza e suas mais diversas conseqüências em termos de privações sócio-econômicas. Seriam alunos que, na estrutura da escola seriada, tinham uma passagem muito precária pela mesma, marcada por repetências, muitas faltas e, por fim, pelo abandono do ensino formal. Atualmente, na escola por ciclos, há indícios de ampliação do tempo de permanência desses alunos e, segundo alguns professores, a escola, muitas vezes, não se sente preparada para trabalhar com esse aluno.

PSIR1: São alunos que apresentam dificuldades por várias faltas, por várias demandas da organização que são oriundos.

PSIR7: Hoje, eu acho que o tipo de aluno que nos é encaminhado, que nos é solicitada ajuda, ele é radicalmente diferente do que foi naquele primeiro ano [1997] que eu trabalhei.(..) É uma coisa que está agora. Porque esses alunos, antes não estavam na escola, não ficavam na escola. Questões assim... de conduta. Se eu for falar de como os professores nos apresentam os alunos, de não suportar mais trabalhar com eles, de ser impossível de segurar na sala... Desde os pequenos assim. Crianças com problemas sérios de furto na comunidade... Então, a gente não pensou projeto nenhum pra eles. Acho que é uma crescente que vem vindo.

PSIR9: Alunos também de classe muito baixa, que eu acho que cada vez mais a Prefeitura tem, com isso de uma escola para todos, aberta. E tem entrado muita gente que antes não aparecia, que antes não chegava até a escola. E agora estão chegando. Então, essa clientela diferente causa muita mudança em termos curriculares, em termos de adaptação, de olhar para essa pessoa, da diferença e das dificuldades que essas pessoas têm de se adaptar num meio formal. Lá na nossa SIR tem acontecido isso. Têm chegado alguns casos que poderiam ter sido resolvidos no Laboratório ou com a postura diferente do professor, com a intervenção do supervisor.

De maneira geral, os professores da SIR afirmam que o perfil dos alunos encaminhados a esse serviço varia conforme a escola. Um aspecto interessante destacado

refere-se à influência da posição das equipes diretivas³⁰ das escolas na identificação do tipo de aluno a ser encaminhado. Algumas escolas já vêm construindo um trabalho voltado para o atendimento à “diversidade”, sendo possível perceber que as mesmas vêm buscando alternativas de intervenção. Sendo assim, os alunos que essas escolas encaminham não apresentam características similares àquelas dos alunos encaminhados por escolas que trabalham com os grupos em uma perspectiva homogeneizadora, com os mesmos objetivos e critérios de avaliação para todos.

PSIR3: E o que acontece difere muito de escola pra escola, de região pra região, de quem está na coordenação daquela escola e de que olhar tem. E tem coisas que a escola não suporta. A escola não suporta aquela diferença ou não sabe lidar e acaba mandando para a SIR aqueles alunos que são agressivos, que têm problemas de conduta. Isso varia muito de como a escola está funcionando.

PSIR17: Tem escolas que estão mais comprometidas com a integração. Tem escolas que já estão andando com as próprias pernas, sem ter muito a necessidade de te chamar para fazer coisas como avaliar, enturmar, naquele desespero: “eu não sei o que fazer com esses casos!”. E essas escolas estão muito tranqüilas com isso. Então, elas conseguem fazer um projeto, um planejamento para esse grupo, essa turma ou esse aluno. E tem outras que ainda são totalmente dependentes. De nos chamar pra dizer: “eu não sei o que que eu faço, tu tem que fazer a avaliação, tem que me dar o parecer”. Como se a gente fosse quem responde por essas crianças.

PSIR22: Então assim, tem toda uma concepção de escola, tanto é que a clientela varia muito de escola pra escola.

A partir do discurso dos professores de sala de aula, é possível perceber que, ao abordarem a questão da aprendizagem, o enfoque principal refere-se à alfabetização e, em seguida, aos aspectos lógico-matemáticos. É bastante evidente que a aprendizagem da leitura e da escrita ainda aparece como a tarefa maior da escola.

³⁰ A composição da equipe diretiva é definida no Plano político-administrativo-pedagógico-cultural da escola. De maneira geral, as equipes diretivas das escolas municipais são compostas por: diretor, vice-diretor, supervisor escolar, orientador educacional e coordenador cultural.

Uma parcela dos professores de sala de aula destaca que leva em consideração as questões emocionais, na medida em que o sujeito é um todo. É feita uma ligação das dificuldades de aprendizagem às questões subjetivas que podem estar impedindo o sujeito de aprender. As preocupações mais comuns são com o aluno muito “parado” em sala de aula, que não se relaciona com os demais colegas e com aquele muito agitado.

PSA3: Então a meu ver são esses alunos (...) que estão apresentando formas de agir também, que não estão permitindo que eles aprendam no ambiente da escola.

PSA6: O aluno que não consegue reter a aprendizagem de maneira alguma. O aluno que tem problema sério de relacionamento, ou é muito agitado, não tem concentração. O aluno que é parado demais, que não reage a nada que se propõe em sala de aula.

PSA15: Olha, eu vejo assim o aluno como um todo. Inclusive a parte emocional dele.

De uma maneira geral, os professores de sala de aula destacam que são feitas várias tentativas em termos de trabalho junto àquele aluno, antes de ser feito o encaminhamento à SIR. Acredito que, por haver um entendimento de que esse espaço destina-se a alunos com comprometimentos mais graves, os professores têm buscado esgotar as possibilidades de intervenção existentes na escola³¹. Na medida em que não há uma resposta satisfatória nesse sentido, é feito o encaminhamento à Sala de Integração e Recursos. Entre as alternativas indicadas pelos professores, aparecem: trabalhos diversificados propostos pelo professor referência em sala de aula; auxílio do professor volante³² na realização de intervenções mais individualizadas; encaminhamento para o Laboratório de Aprendizagem da escola do aluno. Vários professores ressaltaram que há

³¹ É possível obter informações mais detalhadas a respeito da estrutura e funcionamento das escolas municipais no Caderno Pedagógico 9, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em 1999.

³² O professor volante (ou itinerante, como era denominado inicialmente) faz parte do coletivo de professores que atende uma turma. Segundo diretrizes da SMED, no I ciclo, conforme sua carga horária, ele atende três turmas; no II ciclo, ele atende quatro turmas; e no III ciclo, ele atende cinco turmas. Esse professor desenvolve suas atividades em sala de aula, juntamente com o professor referência, ou ainda, com grupos de alunos, separadamente. O planejamento das atividades a serem desenvolvidas, é feito em parceria com o professor referência.

um critério estabelecido em suas escolas, de que, necessariamente, o aluno passará primeiro pelo Laboratório de Aprendizagem, para só depois ser encaminhado à SIR. Vale destacar, que não há uma norma estabelecida em relação a essa trajetória, mas uma flexibilidade que permite que cada escola defina seus critérios.

PSA6: Normalmente quando eu encaminho para a SIR, é em última instância, quando eu esgotei todas as possibilidades. Porque eu uso assim o seguinte critério: primeiro eu tento tudo. Lanço mão de todo o conhecimento que eu tenho e o que eu posso conseguir dentro da escola para trabalhar com as dificuldades do aluno. Ai quando eu vejo que sozinho o meu trabalho não está surtindo efeito, eu encaminho para o laboratório de Aprendizagem. Quando eu vejo que o laboratório também não consegue dar conta de tudo, ai então eu vou encaminhar para a SIR.

PSA7: Então, para mandar para a SIR, nós temos procurado respeitar vários passos antes de chegar lá, porque nós só procuramos encaminhar aqueles casos que consideramos mais sérios em termos de aprendizagem.

Outro aspecto destacado por vários professores de sala de aula, está relacionado à decisão pelo encaminhamento. Esses professores referem que é uma decisão coletiva, do grupo de professores envolvidos com o aluno: professor referência, professor volante, professores especializados (artes, educação física, língua estrangeira), orientadora educacional e supervisora. Quando o aluno já frequenta o Laboratório de Aprendizagem, participa também a professora que o atende. Neste coletivo são levantadas todas as intervenções já feitas, são analisadas as produções do aluno e os avanços que ocorreram. Alguns professores chegam a afirmar que, quando não há nenhum avanço apesar do trabalho que vem sendo realizado, então o aluno é encaminhado à SIR. Ao serem questionados sobre a possibilidade de um aluno não apresentar progresso algum em termos de aprendizagem, esses professores retomam a idéia e afirmam que “alguma coisa sempre aprende”³³.

³³ Em relação às concepções de professores do ensino comum em relação aos seus alunos com necessidades educativas especiais, sugiro a seguinte leitura: MARQUES, Luciana Pacheco.

PSA7: Aí nós encaminhamos primeiro para o laboratório de aprendizagem da escola. (...) Aí, juntos, a equipe de professores juntos, aí sim nós vamos sentar e nos reunir, conversar o que o Laboratório constatou, o que cada professor que trabalha com essa criança constatou e aí nós juntamos também material. Para daí sim nós avaliarmos se é caso de SIR. E depois disso nós pedimos então o encaminhamento dessa criança para a SIR.

PSA17: Ele tem muita dificuldade de aprendizagem, esgota todos os recursos que a gente tem em sala de aula, tu não consegue mais, estacionou ali e não tem como ir adiante.

PSA19: É aquela criança que, apesar de todas as atividades que tu faça, ele sozinho, ele na turma, não consegue de maneira nenhuma evoluir no processo dele.

Outro aspecto abordado junto aos professores da Sala de Integração e Recursos diz respeito aos critérios utilizados para fazer o desligamento de um aluno. Fica evidenciado no discurso desses professores, que não há critérios pré-estabelecidos, que são utilizados para todos os alunos. Também com relação a esse aspecto existe a flexibilidade para poder acompanhar a trajetória de cada criança ou adolescente no decorrer do atendimento e sua evolução. Trata-se de um acompanhamento individual e o desligamento é feito a partir da consideração de vários pontos relevantes que serão apresentados a seguir.

PSIR26: Eu acho que são vários pontos em que se soma pra fazer o desligamento.

O primeiro ponto destacado unanimamente pelos professores da SIR, refere-se ao próprio aluno e seu processo de construção do conhecimento. Os professores procuram observar como o aluno está avançando nas suas aprendizagens, de que maneira ele consegue relacionar-se com o conhecimento. É possível pensar no desligamento quando o aluno evoluiu nos aspectos apontados como problemáticos no momento do encaminhamento à SIR. Ao falarem dessa evolução, os professores destacam que não se trata de superar todas as dificuldades ou defasagens e acompanhar os seus colegas de turma no mesmo nível de conhecimentos, mas sim, do aluno ter consciência de suas possibilidades de aprendizagem e sentir-se seguro para enfrentar os desafios da sala de aula.

Mesmo que, na sua trajetória, as suas aquisições não sejam as mesmas que as da maioria do grupo de aula. Percebe-se aqui que não há uma tentativa de normalização do aluno, de buscar que ele se iguale aos colegas. Busca-se, sim, que o aluno possa se colocar como alguém que aprende, que tem suas peculiaridades e que está na escola para avançar também nos aspectos cognitivos.

A maioria dos professores desse grupo de entrevistados destaca a aquisição da leitura e da escrita como fundamental para o aluno. Evidencia-se no discurso de vários professores que, um dos critérios utilizados para pensar no desligamento, é a alfabetização do aluno. Esses professores justificam a utilização desse critério por constatarem que as escolas, de maneira geral, preocupam-se muito com a aquisição da leitura e escrita. É muito difícil para as escolas concordarem com o avanço de um aluno nos anos-ciclos caso ele não esteja lendo e escrevendo. No entanto, quando ele está alfabetizado, os professores da SIR observam que a escola consegue pensar em trajetórias diferenciadas para esses alunos, em propostas de trabalho alternativas, em algumas adaptações curriculares e em critérios de avaliação diferenciados. As aprendizagens relacionadas a aspectos lógico-matemáticos também têm destaque significativo no discurso dos professores da Sala de Integração e Recursos.

PSIR8: Eu acho que ela tem que ter superado alguns desses déficits com os quais ela chegou. Acredito que algumas coisas têm que ser resolvidas ali para ele poder ser desligar da SIR, desse recurso que ele tem.

PSIR10: Eu libero quando eu vejo que está dominando aqueles conteúdos, que não faz mais o perfil daquela criança que não avança, que não se relaciona nem com os colegas, nem com a professora, que não tem prazer, que não tem desejo para aprender. Libero quando eu vejo que está lendo, mas não uma leitura silabada. Tem que estar firme.

PSIR16: Eu vejo assim ó, quando eu acho que ele está bem assim, dentro do contexto escolar. Está bem no grupo, é uma criança que está tendo avanços, mesmo que sejam avanços lentos. Mas que a escola, os professores que trabalham com ele, estão apropriados do ritmo e do funcionamento dele, de como aquela criança aprende.

Todavia, uma parte dos profissionais da SIR afirmou que, ao perceberem que o aluno está mais seguro quanto à aprendizagem, demonstra mais autonomia nas atividades desenvolvidas na SIR e na sala de aula, começam a pensar em seu desligamento. Mesmo que o aluno ainda não esteja alfabetizado.

PSIR7: Quando, no coletivo, a gente tem clareza nisso, do tempo em que se encaminhou para agora, nós já mudamos a nossa visão, realmente teve avanços. Às vezes nem é a questão da leitura e da escrita. Porque a escola hoje, diferente de quando a SIR iniciou, tem outros mecanismos também, para dar conta de alunos que não estão se alfabetizando. Então, se a escola entende que esse aluno pode ficar numa turma de progressão, que pode se beneficiar com o trabalho do Laboratório de Aprendizagem, mas que não precisa da SIR porque já evoluiu nessa questão, na forma de enxergar esse aluno, nas possibilidades que eles podem ver nesta criança, aí o desligamento é dado.

PSIR19: Eu acho que para cada aluno tem um momento. Então, para mim, é um momento de como está dentro da escola, e ele não tem nenhuma dúvida de que ele é daquele espaço, daquela turma, que ele está aprendendo as coisas, que ele está num processo de avanço super bom. Acho que as escolas só existem porque a escrita é uma coisa importante. Então eu considero muito a escrita na hora de fazer esse desligamento. Mas eles saem em diferentes momentos da aquisição dessa escrita, assim como do pensamento lógico. Tem crianças que ficam mais tempo em atendimento.

Outro ponto que é levado em consideração refere-se à maneira como a escola está trabalhando com a criança ou adolescente. Alguns professores referiram que, ocasionalmente, acontece do aluno estar demonstrando avanços no trabalho da SIR, mas estes mesmos progressos não serem percebidos em sala de aula. Nesses casos, parece haver um distanciamento entre os critérios de avaliação considerados pelo profissional da SIR e aqueles considerados pelo professor de sala de aula. Além disso, os professores da Sala de Integração e Recursos afirmam que também levam em consideração, ao pensar no desligamento, a forma como a escola se sente em relação ao trabalho com aquele aluno. Na medida em que a escola tem autonomia para construir propostas de trabalho para ele e seu grupo de aula, reforça-se a sustentação do desligamento.

PSIR21: O primeiro critério, eu procuro verificar é como o professor, em sala de aula, está vendo o desenvolvimento do aluno. E eu noto que, às vezes, existe uma discrepância, porque aquilo que na SIR nós estamos considerando como desenvolvimento, nem sempre é visto pelo professor. Ai eu evito um desligamento, permaneço com ele mais tempo. Acho que um dos critérios de desligamento é verificar essa integração entre como o professor está vendo o aluno em sala e como ele está realmente se apresentando na SIR..

O grupo de professores da SIR como um todo destacou que a decisão pelo desligamento não é tomada de maneira isolada por esses profissionais. Por meio das discussões e reflexões que os encontros entre os professores de sala de aula e os da Sala de Recursos possibilitam, é possível acompanhar os progressos do aluno que está em atendimento. Assim, quando há um consenso entre profissional da SIR, professores do aluno (referência, volante, especializados), orientador educacional e supervisor escolar, quanto às possibilidades do aluno aprender de maneira mais autônoma e, também, da escola poder trabalhar com ele de maneira tranqüila, é feito o desligamento.

PSIR27: Porque esse desligamento não sou só eu que decido, né. Toda vez que se pensa em desligar uma criança, eu discuto com a escola, com as professoras e os serviços também participam desse desligamento. Não é uma coisa que eu decido solitariamente.

PSIR9: Então, o desligamento é uma coisa que eu não posso decidir sozinha. Tem que ser vista essa escola, como ela está vendo esse aluno. Se ela ainda não está vendo o aluno de uma maneira positiva, então não dá pra largar, porque aí pode ir tudo por terra.

Destaca-se, no discurso de uma parte dos professores, a tendência em encaminhar os alunos, após o desligamento da SIR, para o Laboratório de Aprendizagem da escola. Os profissionais justificam esse movimento ao afirmarem que o aluno, muitas vezes, tem avanços significativos, mas ainda fica com defasagens em alguns pontos mais específicos, que podem ser trabalhados pelo Laboratório. Outro aspecto destacado pelos professores refere-se à sua preocupação com que o aluno, após ser desligado da SIR, não tenha mais nenhum suporte. Assim, essa passagem pelo Laboratório funcionaria como uma

espécie de “manutenção” para a criança ou adolescente, além de poder dar conta de algum conteúdo no qual ainda havia dificuldades.

PSIR28: Porque, muitas vezes, ele ainda tem dificuldades, mas são coisas que o Laboratório pode dar conta, né. Porque a maioria das vezes, ainda eles são desligados, mas são encaminhados pro laboratório.

Considerando-se todos os aspectos até aqui destacados em relação ao perfil do aluno a ser encaminhado à Sala de Integração e Recursos, é possível afirmar que, para ambos os grupos entrevistados, não há critérios pré-estabelecidos, empregados de maneira homogênea. Observa-se que tem prevalecido a reflexão a respeito dos casos, levando-se em consideração as características de cada um.

Assim mesmo, é possível destacar a prevalência de dois grupos de situações dos alunos que levam os professores (de sala de aula e da SIR) a pensarem no encaminhamento. Em um, estariam os alunos que apresentam quadros orgânicos, sindrômicos ou com questões emocionais graves, vindos de escola especial ou que ingressaram diretamente na escola regular. No outro grupo, estariam os alunos com problemas de aprendizagem acentuados e que não apresentam as mesmas características dos alunos anteriores.

Para os professores de sala de aula, os casos considerados mais complexos, onde aparecem dificuldades amplas de aprendizagem, são os que deverão ser encaminhados à SIR. Para o Laboratório de Aprendizagem, deveriam ser encaminhados os alunos com dificuldades mais pontuais, relacionados a uma área do conhecimento ou a conteúdos mais específicos.

Um fator, que interfere no perfil dos alunos encaminhados, está relacionado à proposta didático-pedagógica das escolas. Os critérios considerados ao definir o encaminhamento de um aluno estarão diretamente ligados às concepções do grupo de cada

escola, da maneira como se posicionam em relação à inclusão e como vêm trabalhando com a questão das diferenças existentes em uma sala de aula.

Quanto aos critérios de desligamento, prevalece a idéia de que o aluno deve estar alfabetizado para garantir uma melhor inserção na escola. São considerados também, o desempenho global do aluno em sala de aula frente aos desafios cotidianos, bem como a postura da escola em relação a esse aluno.

O desligamento ocorre a partir de um fórum de discussão, do qual participam todos os educadores envolvidos com aquela criança ou adolescente. Como referi anteriormente, após o desligamento, há uma tendência em encaminhar os alunos para o Laboratório de Aprendizagem de suas escolas. A participação da família na decisão do desligamento aparece de maneira muito discreta na fala de poucos professores da SIR.

9 TERCEIRO EIXO: A construção das parcerias

Há que estimular professores do ensino regular e professores de educação especial a unir esforços e a trocar experiências para o desenvolvimento de programas de integração que satisfaçam as necessidades educativas da criança, antes de se pensar em serviços formais de educação especial e colocações mais segregadas.

(Correia, 1999,p.164)

O objetivo deste eixo é evidenciar se vem se estabelecendo uma parceria de trabalho entre os professores do ensino comum e os profissionais da SIR e que fatores interferem ou auxiliam nesse processo. Assim, os entrevistados de ambos os grupos explicitam as respectivas percepções a respeito da dinâmica dos encontros, dos fatores favorecedores ou problemáticos, da participação dos serviços de orientação educacional, de supervisão escolar nesse processo e os possíveis efeitos das mesmas em termos de concepções no trabalho cotidiano junto aos alunos.

De maneira geral, os profissionais da Sala de Integração e Recursos afirmam que o trabalho junto aos professores dos alunos atendidos na SIR é de extrema importância, uma vez que a escolarização da criança ou adolescente tem, como referência fundamental, o

trabalho desenvolvido com o grupo de alunos da sala regular. Ao mesmo tempo, esse grupo de entrevistados refere que a assessoria depende da postura do professor frente à inclusão e de suas concepções quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Há maior facilidade com aqueles professores que já têm um trabalho mais “inovador”³⁴ na sala de aula e estão de acordo com a proposta da inclusão. Nesse aspecto, é possível perceber que a responsabilidade pelo êxito desse trabalho fica muito colocada no professor de sala de aula, eximindo, de certa maneira, o professor da SIR de seu papel nessa parceria. É preciso pensar que a assessoria é uma necessidade exatamente porque o professor precisa de suporte no seu trabalho, uma vez que o ingresso dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas das escolas regulares é uma situação nova e que, certamente, virá acompanhada de resistências, muitas vezes fruto da falta de conhecimento.

PSIR4: Tem professores que é ótimo trabalhar, eles conseguem te escutar até quando tu questiona alguma coisa. Eles também ajudam a trabalhar com os pais. Agora, tem outros professores que, quando tu chega e tenta colocar alguma coisa, e eles trabalham dentro de uma linha que já é deles, é aquela maneira deles de trabalhar, é muito difícil de aceitarem alguma coisa.

Para a maioria dos professores da SIR, é possível afirmar que vem se estabelecendo uma parceria com os professores do ensino comum, cujos alunos são atendidos na Sala de Recursos. Um terço dos professores afirmam que essa parceria ocorre às vezes, dependendo então da postura do professor de sala de aula, ou pensam que essa parceria ainda é precária, estando em construção.

Ao mesmo tempo, os entrevistados acrescentam que esse trabalho é um processo e que vêm ocorrendo mudanças na postura do professorado ao longo do tempo. Percebem modificações na postura dos professores frente a esses alunos e às suas possibilidades de aprendizagem e afirmam que tem se fortalecido a possibilidade de parceria com a maioria

³⁴ Utilizei este termo para referir-me a um trabalho de sala de aula que leva em consideração as diferenças existentes no grupo de alunos no que diz respeito às necessidades de cada um, aos diferentes ritmos de aprendizagem o qual possibilita a circulação dos conhecimentos trazidos pelos próprios alunos e cujo planejamento do mesmo é feito a partir de seus interesses.

dos professores. Nesse sentido, há uma abertura para mudanças em termos de intervenção pedagógica.

PSIR13: Porque está havendo uma comunicação muito boa entre a SIR e esses professores. Eu acho que é uma coisa de um estar prestando atenção no outro. Eu acho que não é o professor da SIR que passa as coisas para os professores desses alunos do ensino fundamental. Eu acho que está havendo uma troca.(...) Eu acho que é uma parceria mesmo o que está acontecendo e isso é um progresso.

PSIR26: Eu acho que com alguns professores se estabelece essa parceria. Mas não com todos, não com a maioria inclusive. Eu acho que a mudança que tá acontecendo é tipo assim, na postura mesmo desse professor com esse tipo de aluno, de poder enxergar algumas coisas que antes eram impossíveis. Mais do que procurar novas alternativas de trabalho dentro da sala.

Apesar de não aparecer de maneira explícita nas respostas, é possível inferir que, efetivamente, essa parceria tem ficado restrita aos professores cujos alunos são atendidos na SIR, mais especificamente os professores-referência da turma, pois raramente é possível reunir sistematicamente todos os professores da turma e, menos ainda, os do ano-ciclo. Alguns professores de sala de aula³⁵ afirmam, inclusive, que o trabalho dos professores da SIR não chega a atingir o coletivo da escola. Nesse caso, parece haver uma certa confusão quanto ao que seria realmente o papel da Sala de Integração e Recursos e o que caberia à supervisão da escola ou, ainda, à Secretaria de Educação, em termos de formação aos professores. Percebe-se também que os alunos atendidos concentram-se nos três anos do primeiro ciclo e nas turmas de progressão, especialmente do I e II ciclos. Desta forma, com exceção de alguns casos ainda isolados nas turmas de progressão, o trabalho de assessoria da SIR não tem atingido os professores do III ciclo. Alguns professores da SIR afirmam que aí encontra-se um foco de grande resistência à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, pois antes, na escola seriada, esses alunos não chegavam às séries finais do ensino fundamental. Após várias reprovações, acabavam abandonando a escola.

³⁵ Os professores de sala de aula entrevistados atuam nos seguintes ciclos: treze professores no primeiro ciclo; dois no segundo; nove professores atuam no primeiro e segundo ciclos paralelamente. Nenhum dos professores desse grupo atua no terceiro ciclo

Atualmente é significativo o número de alunos que ingressam e permanecem na escola, avançando até os anos finais. Nesses casos, as dúvidas em relação ao trabalho com esses alunos com processos de aprendizagem diferenciados, são ainda maiores.

Quanto ao grupo de professores de sala de aula, a maioria afirma que vem se estabelecendo uma parceria com a Sala de Integração e Recursos. Percebe-se, com facilidade, que essa posição ocorre com os professores que relatam terem encontros freqüentes com seus colegas da SIR. Em contrapartida, os professores que afirmam terem tido poucos espaços de discussão com o professor da SIR, pensam que ainda não há uma parceria ou que ela está iniciando, tendo muito a avançar. Nesses casos, o trabalho centra-se no aluno e os poucos encontros que ocorrem funcionam como relato do que tem sido feito pelo professor de aula e por aquele da SIR.

PSA17: A questão do apoio, da parceria, é fundamental no nosso trabalho. Esses alunos são muito bem trabalhados, gostam do trabalho que é feito lá. Eles vão com prazer também, né. E nos ajuda muito como professores esse trabalho da SIR.

PSA8: Eu sei que é difícil porque elas não atendem só a nossa escola, e não atendem poucas crianças e é um trabalho bem individualizado, mas eu acho que seria melhor, acho que até para o trabalho da gente em sala de aula, se tivesse mais encontros, uma troca maior. Eu acho que não é uma parceria. Eu acho que é uma colaboração assim. Eu acho que uma parceria teria que ter um tempo maior, uma troca maior entre elas e eu. Eu acho que o trabalho é exclusivo com a criança.

PSA16: Na verdade, o trabalho com a SIR tem épocas que fica mais centrado no aluno. Mas está havendo uma mudança. Hoje eu noto que a SIR vem se preocupando também com a posição do professor. O que não ocorria antes. (...) Então eu acho que essa parceria vem melhorando. Porque eu não acho que a SIR tenha que se preocupar só com o aluno. Eu acho que o professor é uma figura muito importante nessa história e que para, justamente para que haja resultado, esse professor tem que estar seguro do que ele está fazendo e a SIR pode contribuir com isso.

Ao falarem sobre os encontros com os professores da SIR, os professores de sala de aula destacaram vários aspectos importantes com efeitos significativos nessa parceria.

A maioria desses professores afirma que não há um espaço ou horário instituído nas escolas para esses encontros. Segundo os mesmos, dentro da atual organização da escola, é escasso o tempo para estudo e discussões. A quase totalidade da carga horária do professor é exercida com o aluno. Nesse aspecto, observam-se duas situações diferentes: nas escolas-pólo e nas escolas próximas atendidas pela SIR. Os professores das escolas-pólos referem que, em geral, as discussões e trocas com as professoras da Sala de Integração Recursos ocorrem em momentos informais, como intervalos, na entrada ou saída, e até em caronas, como citou uma professora. Quando surge uma situação emergencial, uma das partes procura a outra e tenta resolver. Nas outras escolas atendidas pela SIR, os encontros são agendados previamente com o serviço de orientação educacional e ocorrem de maneira mais sistemática. Nesse caso, geralmente acontecem no dia da reunião pedagógica³⁶ da escola.

PSA1: Não tem funcionado muito por isso. Por causa do funcionamento da escola. Mas sempre que dá nós fazemos reuniões. E fora isso, as gurias, como é aqui na escola, elas passam o recreio conosco. Então, às vezes, no recreio a gente está conversando sobre o que aconteceu, sobre o que não aconteceu e porque.

PSA4: Bom, lá na escola [é uma escola-pólo] está sendo bem difícil. Porque não tem assim... Isso não é só com a SIR. Está sendo difícil as reuniões. Então, não tem um calendário, por exemplo, uma vez por mês ou de quinze em quinze dias(...). Tem uma estrutura de escola que não está possibilitando isso e não é só com a SIR.

PSA6: Nós sempre marcamos. Ela [professora da SIR] vai lá na escola, conversa comigo. Normalmente nos reunimos uma vez por mês e aí nós agendamos.

Ao falarem sobre a utilização do espaço da reunião pedagógica para os encontros com a SIR, vários professores explicitam que essa situação é complicada. Eles alegam que há uma contrariedade por parte dos serviços de orientação e supervisão da escola, pelo fato

³⁶ As escolas municipais têm semanalmente um horário de reunião pedagógica, em cada turno, onde todos os professores estão presentes.

do professor sair daquela reunião que é do coletivo de professores daquele turno. Esses professores afirmam que, para eles, as discussões que ocorrem com os professores da Sala de Recursos são pedagógicas, na medida em que se discute o processo de aprendizagem daqueles alunos e busca-se pensar em estratégias de intervenção. Acrescentam também, que o grupo deveria ser ampliado, acreditam que os professores volantes e os professores especializados também deveriam participar. No entanto, essa decisão esvaziaria ainda mais a reunião pedagógica da escola.

A despeito dos aspectos problemáticos apontados pelos professores de sala de aula, a grande maioria tem uma avaliação positiva quanto aos efeitos dos encontros com os professores da SIR. Afirmam que é um espaço que possibilita trocas e que auxilia na sua intervenção junto ao aluno com dificuldades. É apontado também, por alguns professores, como um espaço onde é possível diminuir a angústia. Mesmo professores que são receptivos à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, têm muitas dúvidas quanto ao manejo com os mesmos, em relação ao processo de desenvolvimento, também ao de aprendizagem e de como auxiliar esse aluno a avançar. São considerados não apenas os aspectos sociais, como também os cognitivos, uma vez que é comum a idéia de que a integração social desses sujeitos é o aspecto mais importante. Assim, ao poder falar sobre essas dúvidas e a ansiedade por elas geradas, o professor sente-se mais aliviado e consegue pensar junto em alternativas para os desafios cotidianos. Outro aspecto relevante, é a unanimidade desses professores ao afirmarem que sentem necessidade de mais encontros com os professores de Sala de Integração e Recursos.

PSA6: Um item que é bem significativo para mim é que, muitas vezes, as minhas ansiedades, eu percebo que elas podem ser diminuídas,(...) de que eu não vou conseguir resolver tudo. Então, isso aí é muito bom, essa troca é muito boa, me dá tranquilidade para desenvolver o trabalho.

PSA15: As reuniões são muito proveitosas. São pessoas muito acessíveis, competentes. Em cada encontro que eu tenho com elas, eu sinto que eu cresço. Eu posso chegar com as minhas dificuldades para elas, eu me abro. Falo tudo que eu sinto, tudo que eu tenho necessidade.

Um aspecto que chama a atenção no discurso dos professores de sala de aula, ao referirem-se à evolução de seus alunos com necessidades educativas especiais, é que os mesmos centram-se nos ganhos sociais, de relacionamento ou de integração dessas crianças e adolescentes no grupo de aula. Observa-se no discurso dos professores uma discreta ênfase na capacidade de aprendizagem de seus alunos. Seu olhar volta-se muito mais para as impossibilidades desse aluno, justificando o pouco crédito na capacidade de aprender os “conteúdos” da escola.

Apesar de aparecer no discurso de poucos professores, considero importante destacar a existência de uma demanda de que esses encontros se ampliassem e não ficassem restritos aos aspectos referentes aos alunos atendidos. Esses professores indicam a necessidade de formação, que não parece estar restrita ao tema da inclusão, mas que envolveria também questões de ensino-aprendizagem, no processo de construção do conhecimento. O recorte a seguir é bastante ilustrativo dessa questão:

PSA13: Mas eu tenho o desejo de que um dia a gente conseguisse organizar reuniões de ciclo, onde as professoras da SIR participassem com a intenção, não de apontar caso a caso, de fazer individualmente(...), mas onde a gente pudesse fazer formações junto com a SIR. Reuniões de ciclo onde a gente pudesse trocar. Trocar pedagogicamente, atividades, sei lá, o que é importante naquela faixa etária de ser trabalhado, para a gente poder estender também dentro da nossa sala de aula.

Na fala dos professores da Sala de Integração e Recursos, encontram-se pontos que estão de acordo com o grupo anterior.

Com relação à frequência dos encontros, a grande maioria dos professores afirma que os mesmos são menos frequentes do que consideram necessário. No geral, procuram estabelecer uma periodicidade mensal com cada professor, apesar de haver uma indicação geral de que fosse quinzenal. Porém, não é raro que o professor de sala de aula não possa se reunir com o profissional da SIR em função da pauta da reunião pedagógica da escola ser considerada mais importante.

Segundo uma parte dos professores da Sala de Integração e Recursos, uma situação frequente é, na medida em que tem sido difícil reunir-se com os professores de sala de aula, ocorrem reuniões com os orientadores educacionais da escola. Essa alternativa é considerada negativa pelos professores da SIR, uma vez que o alvo é o professor diretamente envolvido com os alunos. Suas questões é que precisam ser discutidas e, com os orientadores, não há garantia quanto à maneira como o que foi discutido será transmitido ao professor.

PSIR12: Hoje tem sido muito através dos serviços. Os professores levam as queixas para o SOE geralmente. E a gente tem encontrado mais com eles. Esse tipo de acompanhamento, eu vejo assim com certo receio, porque tem a questão do serviço no meio. Há um filtro na questão que o professor traz para o serviço, que ele nos passa e vice-versa.

PSIR18: (...) e as tuas idas na escola, tu acaba tendo que conversar, às vezes com um setor, porque o professor não se encontra naquele momento, ele não pode sair da sala naquele momento. E às vezes a tua conversa fica com o setor e eu não sei se essa conversa é passada. E se for passada não é com as mesmas palavras, não sei como é que vai ser essa interpretação. Então eu acho que fica muito distante, eu gostaria de poder estar mais perto desses professores.

Também os professores da SIR indicam, em seu discurso, que há diferença na dinâmica dos encontros, ao referirem-se às escolas-pólo e às demais escolas atendidas. Afirmam que na escola-pólo os encontros, de maneira geral, são informais, ocorrendo em intervalos, nos corredores ou em momentos emergenciais. Os encontros agendados previamente e com a presença da orientação educacional e/ou da supervisão escolar, são raros. Já nas demais escolas atendidas, há uma sistematização maior. Os encontros são marcados previamente e, em boa parte das escolas, está presente um representante dos serviços. Além disso, procura-se garantir que a periodicidade mínima seja mensal. Entretanto, os professores acrescentam que é comum chegar na escola e não ser possível fazer o encontro. Neste caso são alegadas razões como: a pauta da reunião pedagógica é muito importante e os professores não podem sair; não há nenhum orientador ou supervisor que possa estar junto; o professor não está presente. No caso da reunião ter sido marcada

para um horário de aula do professor, é ainda mais comum não ter quem substitua o mesmo na sala, devido ao número de faltas de professores diariamente nas escolas. Alguns professores da SIR relataram que buscaram estabelecer um calendário previamente fixado para todo o ano letivo. Entretanto, abandonaram a idéia, pois era muito difícil que a combinação se mantivesse.

Assim, as principais dificuldades para a realização dos encontros, apontadas por ambos os grupos, referem-se ao tempo e à organização da escola. Como já foi dito anteriormente, a quase totalidade da carga horária do professor é cumprida com o aluno, não havendo horas específicas para os encontros com os professores da SIR ou com qualquer outro tipo de assessoria. Na atual organização, com exceção dos cargos de setores da escola, todos os outros professores estão em sala de aula, não existindo disponibilidade para o professor sair da sala. Foram apontadas as reuniões pedagógicas das escolas como o espaço mais utilizado para a realização dos encontros com a SIR. Entretanto, percebe-se, nas falas dos dois grupos, que há uma resistência por parte dos serviços de orientação e supervisão ou da direção, para que os professores não saiam da reunião pedagógica para reunir-se com o responsável pela SIR. Alguns professores de sala de aula indicam como alternativa, a possibilidade de as reuniões com a SIR envolverem mais professores, de todo um ciclo, por exemplo. Nesse caso, seria possível abordar questões mais amplas, que estão diretamente vinculadas ao tema da inclusão e que não fizeram parte da formação acadêmica dos professores em geral. Uma parte dos professores da SIR aponta também como dificuldades, para o trabalho de assessoria, a falta de formação dos professores em geral para trabalhar com a diversidade na sala de aula, assim como o número de alunos atendidos pelo professor da SIR, fazendo com que a maior parte da carga horária deste professor também seja utilizada com atendimento ao aluno.

PSIR19: Eu acho que o trabalho funcionaria muito melhor se pudesse estar sistematicamente com esses professores. O que acontece é que eu acho que tu não dispões de muito tempo mesmo para fazer isso. Tem muito pouco espaço para que as pessoas possam se retirar da sala de aula para falar sobre o seu fazer da sala de aula. Quer dizer, todo nosso tempo, no geral, está diretamente com o aluno. Acho que fica uma lacuna e é onde eu vejo a maior queixa em relação à SIR.

Um número significativo de professores da Sala de Integração e Recursos destaca em sua fala que a busca pelos encontros, o agendamento prévio e a tentativa de garantir esse espaço, parte sempre da SIR. Apesar dos professores de sala de aula considerarem esse espaço importante e com reflexos positivos em seu trabalho junto aos alunos, ficam, conforme os professores da SIR, em uma posição passiva, aguardando que os encontros sejam marcados.

PSIR10: É uma via de uma mão só. Eu tenho que ir, eles jamais vêm buscar.

Outro aspecto, que considero importante destacar, diz respeito aos efeitos que os professores referem desses encontros com a SIR na sua prática pedagógica, não só na intervenção junto ao aluno com necessidades educativas especiais, mas, também, a extensão desses efeitos a todo o grupo de alunos.

A maioria dos professores de sala de aula entrevistados afirma que há mudanças no seu trabalho a partir das discussões e trocas que são feitas nos encontros. Um número importante de entrevistados refere que mudaram o seu olhar frente a esse aluno, modificaram sua postura quanto ao trabalho com as diferenças em sala de aula, bem como em relação ao tipo de avaliação feita e aos critérios utilizados. Afirmam, também, que as contribuições dos professores da SIR são muito importantes para a sua intervenção junto a esses alunos, destacando que a partir dessas trocas, os professores podem compreender melhor o aluno em função de suas características e, em consequência, têm mais clareza quanto ao seu processo de aprendizagem e às estratégias a serem utilizadas.

PSA1: Eu me dei conta com as conversas com as gurias,(...) eu não sabia trabalhar com a diferença. E o que a SIR contribuiu com isso? A SIR me fez ver o diferente mais diferente ainda, mas não para discriminá-lo. Para entender e para tentar fazer com que ele avance.

PSA2: O que eu vejo é assim, os poucos momentos em que a gente conversa, isso sempre amplia o meu olhar para aquela criança. Então na medida em que ela [professora da SIR] me dá novos

subsídios, eu tento criar novas estratégias, novas formas de atingir a criança naquele aspecto. Isso me dá mais confiança, me dá mais ânimo para seguir investindo.

PSA4: (...) Até a minha visão quanto às crianças com necessidades especiais mudou muito. Porque eu não tive formação pra isso. É fundamental ter esse contato porque às vezes tu vê o aluno, vê aquela situação de uma forma e com essas conversas, essa troca, abre assim a cabeça. Essas coisas de conceito mesmo, conceitual. De abrir a cabeça pra coisa. Acho que é fundamental. E para o trabalho do dia a dia também.

Percebe-se na fala dos professores de sala de aula sobre os efeitos desses encontros no seu trabalho, que há o destaque quanto a um crescimento profissional importante, na medida em que esse espaço de discussão possibilita que o professor reflita sobre sua prática cotidiana. Esse processo inicia voltado para o aluno que está sendo atendido na SIR e vai se ampliando para todo o grupo de alunos. Essa possibilidade de trocas com os professores da Sala de Integração e Recursos é bastante destacada por esse grupo de entrevistados.

PSA22: Eu passo a me questionar muito sobre o tipo de trabalho que eu tô fazendo, se tem a ver, se eu tô contribuindo, né. É bem assim, um questionamento, uma coisa de buscar mais, de tentar me envolver mais com o trabalho.

PSA6: Eu mudei muito o meu jeito de trabalho, e a cada sugestão que vão me dando, eu vou mudando, a gente vai trocando e vai ajudando. Cada ano a maneira como eu trabalho vai modificando. Eu até acredito que eu vá aperfeiçoando. Porque eu também estou crescendo na minha caminhada. Então eu acho ótimo. Quanto mais encontros a gente pudesse ter para trabalhar com essas dificuldades melhor, porque cada vez a gente recebe crianças com maiores dificuldades.

Discutindo a questão dos efeitos dos encontros em sua prática com todo o grupo de alunos, os professores de sala de aula, em sua maioria, afirmaram que a partir das discussões, passam a ter uma outra visão a respeito do aluno diferente e sua inserção na sala de aula. Eles percebem também que é possível utilizar as estratégias inicialmente planejadas para o aluno atendido na SIR, com todo o grupo de alunos. Ou então, com outros alunos que também apresentam algumas dificuldades, mas que não foram

encaminhados para outro espaço. Alguns professores fazem referência a mudanças em seus parâmetros de avaliação e com relação ao tempo de aprendizagem dos alunos.

PSA2: Às vezes, vamos supor, eu penso em uma atividade específica para uma aluna. Mas aí eu vejo que é pertinente partilhar isso com a turma toda. Muitas vezes eu partilho com a turma toda. Claro que para outras crianças a exigência vai ser outra, o enfoque que eu vou dar vai ser outro. Mas é possível sim partilhar essas informações que eu tenho.

PSA7: Porque assim, a gente não pode fazer um trabalho isolado, quer dizer, eu não posso atender só o Joãozinho, a Mariazinha e o Pedrinho ali. Eu tenho que fazer um trabalho com todo o grupo, para que eles se sintam inseridos no grande grupo. Então, eu acho que é um crescimento não só para o aluno que é encaminhado para a SIR, como para o resto dos colegas.

PSA11: Eu acho que muda muito na hora de avaliar o aluno. Porque a gente olha uma média da turma e exige determinado padrão de quem está acima e de quem está abaixo. Mesmo ciclado, é muito difícil tu fugir disso. Aí comecei a valorizar, a procurar as pequenas coisas do aluno, ver o aluno por ele mesmo. Eu acho que isso foi um grande avanço. A partir do momento em que tu troca informação a respeito de um aluno, mesmo que seja uma coisa específica, tu acaba usando alguns conceitos para os outros. Eu acho que principalmente na forma de tu avaliar, de ter menos pressa.

Ainda em relação a esse aspecto, observam-se professores afirmando que ainda não conseguem perceber efeitos no trabalho com todo o grupo de alunos; são aqueles que têm tido poucos encontros com os professores da SIR. Dessa forma, parece haver a indicação de que a periodicidade maior dos encontros entre o professor de sala de aula e o responsável pela SIR tenha efeitos facilitadores no estabelecimento dessa parceria.

PSA14: Eu acho que a gente acaba se tornando muito distante, eu não consegui sentir um trabalho conjunto. Esse efeito não chegou a acontecer. Em função das conversas, dos encontros, não. Desses encontros poderem te trazer dados, subsídios pra ti trabalhar com a turma, eu não sinto isso. Eu senti pouca proximidade, funcionou mais como relato mesmo.

PSA25: Algumas vezes sim. Como eu disse, os nossos encontros são muito poucos. Quando a gente conversa com a professora que trabalha na SIR, tu consegue enxergar a criança de um outro

prisma. E muitas vezes, daquela conversa que tu tens, isso nos ajuda na sala de aula. Acho que a gente tem uma parceria, mas eu não sinto uma parceria forte. A gente precisava trabalhar mais junto. Se os encontros fossem mais periódicos, acho que nós conseguiríamos ver mais resultados.

Outro aspecto que é possível observar na fala de alguns professores de sala de aula, é a demanda de que os professores da SIR, nesses encontros, indiquem atividades específicas a serem feitas com esses alunos que estão em atendimento. Esse fato parece evidenciar a crença ainda existente de que a educação especial é detentora de conhecimentos e estratégias diferenciadas, adequadas aos diferentes perfis apresentados pelos alunos, como se para cada tipologia diagnosticada houvesse um processo de aprendizagem específico. Sendo assim, só o professor com formação em educação especial poderia atender as necessidades desses alunos.

PSIR12: Tem aqueles professores que não vêem o trabalho para o grupo, que vai servir para o grupo. Se preocupam muito mais com que tu ofereça estratégias, atividades, para ela poder trabalhar com aquele aluno de forma separada e o grupo ela trabalha de forma diferente.

O grupo de professores da SIR, ao abordar a questão dos efeitos dos encontros na prática do professor com todo o grupo de alunos, mostrou-se dividido: uma parte acredita que tais efeitos se confirmam, enquanto outra afirma que isso acontece pouco ou às vezes. No segundo caso, há uma forte associação à postura do professor de sala de aula. Aparece em várias falas: “depende do professor”. Nesse caso, observa-se novamente uma certa transferência da responsabilidade para o professor de sala de aula: Os efeitos dos encontros ficam condicionados à postura do professor de sala de aula, se ele é receptivo ou não ao que o colega da Sala de Integração e Recursos aponta ou à proposta de inclusão como um todo.

PSIR2: Eu penso que essas conversas, esse trabalho, essas interlocuções que a gente tem com os professores, ajudam eles a pensarem os outros casos, as outras crianças que eles têm. Então, eu acho que vai se estendendo uma rede na sala de aula, e esse professor já vai construindo conhecimentos e competências de como lidar com alunos com dificuldades.

PSIR16: Eu acho que depende. Acho que depende da disponibilidade do professor em fazer um trabalho em equipe mesmo e fazer trocas contigo. Eu vejo que ainda tem muita gente que chega muito armada, que é complicada essa assessoria. Eu vejo assim que tem alguns professores que a coisa bate e volta, é complicado. Agora tem outros que a gente consegue fazer um trabalho muito legal, tem professores que estão abertos pra isso.

PSIR27: Eu acredito nisso. Eu observo assim que no momento em que a professora tem um espaço onde ela pode falar, se colocar sobre o aluno, ela consegue reelaborar coisas não só com relação àquele aluno, mas com relação aos outros também né. E eu observo, já observei várias mudanças assim, de postura do professor em relação ao tratamento dos alunos, à questão didática. Mas isso depende muito do professor. Então, assim como existem professores que são atingidos né, por esse trabalho, tem aqueles que são muito resistentes, né. E que é muito difícil tu ver assim, um empenho.

Para os professores da SIR que afirmam perceber efeitos dos encontros em relação a todo o grupo de alunos, isso acontece na medida em que, nas discussões, vão surgindo outras questões relativas ao cotidiano de sala de aula. A partir daí, vão sendo pensadas alternativas de intervenção e o professor vai experimentando e percebendo que são propostas viáveis para o coletivo de alunos. As discussões e, muitas vezes também, materiais escritos levados ou sugeridos pelos professores da Sala de Integração e Recursos, auxiliam o professor a repensar algumas práticas e apostar em outras que considerem a diversidade existente em sala de aula.

PSIR1: Nesse sentido eu acho que sim. Porque quando se conversa com os professores, tu termina discutindo também até outras questões. Porque eles vão lembrando de outras situações e tu vai conversando outras alternativas e vão vendo que essa possibilidade é viável para o coletivo e não especificamente para aquele aluno que tu está atendendo na SIR. Então eu acho que isso se estende.

Alguns professores da SIR chegam a afirmar que essa parceria fica na dependência da “afinidade” existente com alguns professores ou da “boa vontade” dos mesmos. Quando isso não acontece, não é possível pensar na existência de uma parceria.

PSIR20: Acho que tem vários momentos que tem uma parceria, eu acho que tem coisas acontecendo. O que eu vejo é que acaba passando assim, em alguns momentos, muito pela questão particular de um professor para outro. Do tipo assim, tu te afinou com esse professor, o professor gostou de ti, ele aceita esse trabalho, ele aceita os teus alunos [da SIR], ele topa. Daí existe uma troca. Agora, em outros momentos, isso fica completamente formal.

PSIR27: E o que acaba acontecendo, é que eu acho que de uma certa forma a gente trabalha em cima da boa vontade do professor, não só o da turma, como também as da orientação e da supervisão.

Um aspecto muito importante, possível de inferir do discurso dos professores da Sala de Integração e Recursos é que, para esse grupo de entrevistados, a questão da inclusão considerada na proposta da Rede Municipal, tem ficado basicamente a cargo da SIR. Mesmo que de maneira implícita, a maioria dos professores indica a necessidade de um trabalho institucional intenso por parte da Secretaria de Educação junto às escolas, atingindo as equipes diretivas e o coletivo de professores, de forma a realmente garantir um lugar de aprendizes a esses alunos com necessidades educativas especiais que ingressam no ensino comum. Também no discurso dos professores de sala de aula percebe-se uma tendência a associar a questão da inclusão à SIR, ficando muitas vezes restrita aos alunos atendidos e seus professores.

Desde o início das atividades da Sala de Integração e Recursos na Rede Municipal de Ensino, tem-se buscado intensamente a participação dos profissionais dos serviços de orientação educacional e de supervisão das escolas nas reuniões entre os professores de sala de aula e os da SIR. Inicialmente, houve uma ênfase maior na participação dos orientadores, pois os encontros destinavam-se a falar sobre os alunos. Na medida em que ficou evidente a necessidade de voltar o olhar também para a intervenção pedagógica dos professores em relação às necessidades desses alunos, bem como da turma, passou-se a buscar a participação do supervisor escolar. Mais do que pensar em como esses alunos aprendem, era preciso refletir sobre como ensinar todos os alunos, considerando suas necessidades e peculiaridades.

Dessa forma, em relação à participação dos serviços de orientação educacional e de supervisão escolar nas reuniões com os professores da SIR, os professores de sala de aula destacaram aspectos interessantes de serem analisados.

De maneira geral, esse grupo de entrevistados indicou que tem sido difícil a participação dos serviços de orientação e de supervisão nos encontros com a SIR. Percebe-se que a participação do orientador educacional é mais freqüente. Poucos professores afirmam que os representantes dos dois serviços sempre participam dos encontros. Alguns professores afirmam que o orientador sempre participa desses momentos. A maioria aponta que a supervisão nunca participa dos encontros e que a orientação participa quando é conselho de classe. Na verdade, um número significativo de professores afirma que só consegue reunir-se com os profissionais dos serviços de orientação e supervisão da escola, e aí independente da SIR, quando são feitos os conselhos de classe. E nesse caso, a interlocução possível não consegue superar a forma de relato de casos.

PSA17: Aqui na escola eles cavam espaço pra gente. Quanto à orientação, eu acho que ela tá sempre presente nos nossos encontros, sempre se fez presente, sempre acompanhando todos esses alunos. Quanto à supervisão eu não posso dizer o mesmo, porque nunca estiveram presentes. A supervisão eu nunca vi em nenhum encontro e isso é uma coisa que faz falta.

Percebe-se, de maneira geral, por parte dos professores, uma insatisfação quanto à falta de espaços nas escolas para discutir o cotidiano da sala de aula. É comum a fala de que os serviços têm funcionado como “bombeiros”, sempre atendendo situações emergenciais, mas nunca conseguindo promover o seu trabalho efetivamente. Segundo os professores de sala de aula, isso tem reflexos no trabalho com a SIR, uma vez que os serviços, de maneira geral, não estão implicados com o trabalho. Antes mesmo de se estabelecer uma parceria com a SIR, é preciso que entre os professores de sala de aula e os profissionais dos serviços da escola exista também um trabalho conjunto, em parceria.

PSA1: É uma postura individual. E com relação a isso, se tu está falando na palavra apoio, não tem nenhum. O único apoio que eu tenho com esses alunos, é da SIR.

PSA2: eu vejo que as gurias fazem um trabalho mais de apagar o fogo do que qualquer outra coisa. E é necessário também um trabalho de supervisão. Porque às vezes a gente se sente muito solto, muito sem saber o que fazer. Então, grande parte da parceria que eu tenho, é sentar e conversar com a professora da SIR. Mesmo assim, os nossos encontros são bastante reduzidos. Os encontros com o SOP a gente tem quando é conselho de classe. E também é assim, para dar informações. Fora o conselho de classe... Não existe uma troca realmente.

São apontadas algumas possíveis causas para essas dificuldades: falta de tempo na atual organização da escola; falta de uma proposta pedagógica dos serviços, ficando na dependência da postura individual do profissional do setor; excesso de trabalho burocrático a cargo desses serviços e, até, disputa de espaço com os professores da SIR.

PSA4: A coisa não está tranqüila. Essas reuniões acabam não acontecendo e, quando acontece, é muito rápido. Mas isso assim, como é que eu vou te dizer, são problemas da escola, é uma coisa assim, bem de escola. Porque eu falo de novo, houve uma época em que todo mundo sentava, se discutia, se fazia esse intercâmbio. De uns tempos para cá, em termos de escola, é que vem acontecendo isso.

PSA9: Esse ano eu vejo a orientação mais atuante, pela pessoa do orientador. Agora, em relação à supervisão, eu vejo muitos problemas.(...) Esse ano, até pela pessoa que está trabalhando no SOE, abriu um pouco, mas a supervisão não aceita muito a SIR, coloca empecilhos, porque acha que a SIR quer tomar o lugar dela.

PSA19: As meninas são super receptivas, elas nos ouvem e pedem pra gente colher material, pra ter bastante subsídio pra sustentar o nosso pedido de ida para o Laboratório e depois para a SIR. Mas nos encontros, a maioria do tempo é a gente mesmo, ou com o pessoal da SIR ou com o Laboratório. Porque realmente, elas têm uma sobrecarga burocrática de trabalho e estão toda hora atendendo alunos lá dentro. E aí não há possibilidade de ter essa abertura desse espaço pra gente sentar e conversar. Em alguns momentos são cavados esses espaços, como no conselho de classe. Mas elas fazem o possível para estar presentes, pelo menos uma das duas.

No discurso dos professores da SIR em relação a esse aspecto, é possível encontrar vários pontos de conexão com o que foi apontado pelos professores de sala de aula.

Boa parte desse grupo de entrevistados afirma que tem uma relação boa ou razoável com os colegas representantes dos serviços. Alguns destacam que é uma relação difícil e poucos afirmam que a relação é muito boa.

De maneira geral, esse grupo afirma que a relação com os professores que atuam nos serviços, varia de escola para escola. Há escolas em que os representantes dos serviços, especialmente a orientação educacional, procuram estar presentes de maneira efetiva nos encontros. Em outras, ocorrem as mesmas situações que os professores de sala de aula já destacaram: falta de tempo, a pauta das reuniões pedagógicas que é mais importante, o profissional do setor tem que ficar na sala de aula para o professor poder sair.

PSIR7: Esse é um espaço que mais a gente [SIR] tem disponível, eu diria. A gente tem tentado, desde o início do ano, organizar agenda, tanto com a orientação e supervisão quanto com os professores. O que ocorre, muitas vezes quando nós chegamos lá com uma agenda marcada, é que houve um número de infreqüência de professores que extrapolou, não tem gente pra substituição e não tem como aquele professor vir. É um fato real e que tem sido uma constante, por sinal. Algumas escolas, da gente nem conversar com o orientador ou com o supervisor, só com o professor, ainda existem. Agora, eu ainda vejo a figura do supervisor um pouco afastada. (...) ainda existem supervisores que acham que o nosso trabalho está mais ligado à orientação por se tratar do aluno e não só da questão pedagógica. Não conseguem ver a integração entre essas áreas. Esse é outro ponto difícil.

PSIR11: É uma relação por vezes complicada. De tu marcar e não conseguir, de eles não darem prioridade para algumas questões importantes. De tu ter casos importantes e não conseguir ser ouvida. Quando está o professor, eles te deixam sozinha com o professor. Daí não conseguem acompanhar o que está acontecendo. Então assim, muitas escolas a gente tem dificuldades, outras não. Em outras tu consegue.

Também é significativo o número de professores da Sala de Integração e Recursos que afirma ser mais difícil a participação dos serviços na escola-pólo.

PSIR12: Nós atendemos duas escolas e são bem diferentes uma escola da outra. Uma escola, como a gente está lá dentro, a relação é mais truncada. Porque os serviços impossibilitam, muitas vezes, os nossos encontros com eles. E com a outra escola não. Como a gente vai lá com datas marcadas, o serviço se organiza de forma muito mais tranqüila, passa mais as informações, facilita muito mais o teu trabalho.

PSIR26: Isso depende assim, tem uma variação de escola para escola. Dependendo da escola, a relação com a orientação e a supervisão é uma, dependendo da escola, a relação é outra. Em geral é um trabalho, com exceção da escola-pólo, em que existe uma troca, existe respeito pelo trabalho, valorização assim do trabalho. Elas levam em conta o que a gente traz e é uma relação boa. Eu acho que é o contato maior que se tem com a escola, além dos professores. É uma ponte, é quem faz a mediação entre o professor e a SIR, é a orientação e a supervisão. Mas acho que a orientação ainda assume muito mais que a supervisão e eu acho que a supervisão deveria assumir bem mais esse trabalho junto com a SIR.

Um importante destaque é feito por um número significativo de professores da SIR quanto à relação com os profissionais dos serviços da escola. Para esse grupo de entrevistados o engajamento dos orientadores e supervisores com o trabalho da SIR está diretamente ligado às concepções dos profissionais que trabalham nestes setores da escola. É indicada uma estreita ligação com a proposta pedagógica da equipe diretiva que está administrando a escola. Os recortes a seguir ilustram essas afirmações.

PSIR23: Olha, eu acho que varia, varia da intenção de cada escola, né. Eu acho assim ó, que o SOP se fortalece por ter a mesma idéia, na maioria das vezes, em relação à sua proposta de escola. Então a supervisão e a orientação, geralmente se conhecem, formam um elo de como essa escola deve ser conduzida, né. Então, acho que depende mais de que elo essas pessoas fizeram, pra que tu possa inserir o teu trabalho ali, pra que a SIR possa participar(...).

PSIR28: Eu acho que essa é uma grande questão e que os serviços têm que ser trabalhados, porque na verdade, em alguns lugares, os serviços são um empecilho pra que o nosso trabalho avance.(...) E tem uma diferença de uma escola pra outra. Tem escola que valoriza esse trabalho da SIR e outras que não têm essa parceria porque tu mal te encontra com os professores. Eu acho que é a proposta da escola, que não amplia, que não dá oportunidade pra essa discussão sobre a integração. Acho que não tem oportunidade dentro da escola pra esse tipo de discussão. Eu acho que isso parte bem da equipe, do que rola dentro da escola, que tipo de formação que tem lá dentro, se tem tempo pra planejamento. Tem que ser da escola, por que o que diferiria tanto de uma escola para outra? Eu acredito que seja da política da escola.

É possível perceber que, para um número importante de professores da SIR, a questão pedagógica tem sido pouco abordada pelos supervisores na escola, de um modo geral. Esses professores apontam que os professores de sala de aula têm-se sentido muito “soltos”, não havendo respaldo dos supervisores ao trabalho de sala de aula.

A partir das falas de ambos os grupos de entrevistados é possível inferir então, que um dos poucos espaços que os professores de sala de aula têm tido na escola para discutir questões específicas de intervenção pedagógica e do trabalho cotidiano de sala de aula, são os encontros com os professores da SIR. Alguns desses professores – sala de aula - afirmam que a SIR, em algumas escolas, tem preenchido essa lacuna existente no trabalho junto aos professores de sala de aula, ao se debruçar sobre o pedagógico e não apenas voltando seu olhar para o aluno em atendimento.

PSIR20: (...) Mas acho que ainda tem esse jogo de o que é de quem. Porque uma das coisas que é muito comum é de ainda demandarem que a gente trabalhe com intervenção didática. Tudo bem, eu acho que dá pra gente falar disso. Agora, pelo menos no que eu entendi nesses anos todos de educação, é que isso era o trabalho específico do supervisor ou da coordenação pedagógica hoje. É pensar justamente na intervenção didática. (...) Então, acho que existe uma confusão de lugares e uma certa tendência a querer descarregar na SIR aquilo que realmente se acha que nem devia estar lá. Eu acho que tem um pano de fundo aí. Mas acho que tem potencial essa relação. O que de novo nos remete essa questão, eu acho que é isso, porque eu não vejo ninguém trabalhar a

intervenção didática dentro da escola. Cada professor trabalha como acha que deve ser. Não tem uma discussão disso. Noutra momento isso já teve dentro do Município e foi muito rico.

Ainda envolvendo esse aspecto, alguns professores da Sala de Integração e Recursos apontam como uma possível justificativa para essa falta de intervenção dos supervisores, em especial, uma espécie de efeito colateral das eleições para esses setores das escolas³⁷. Segundo esses professores da SIR, há casos em que é possível perceber que o supervisor escolar não se sente à vontade em questionar aspectos didático-pedagógicos do trabalho de algum colega, exatamente por ter sido eleito por seus pares.

PSIR2: Penso que prejudica o fato de os supervisores e orientadores serem eleitos pelos professores. Aí me parece que fica uma acomodação em termos de barganha. Muitas vezes, essas coisas não são ditas, mas elas com certeza circulam. E os orientadores e supervisores investem mais ou menos no enfrentamento dos problemas com os professores. (...) Porque realmente, fazer o enfrentamento, a supervisão principalmente, com a questão das competências e incompetências dos professores no cotidiano, eu acho que teria que ser ampliado. Eu vejo que os supervisores nem sempre têm coragem de realmente trabalhar com os professores. Muitas vezes a SIR cumpre mais esse papel.

PSIR14: Mas com o SOE eu ainda acho mais fácil, porque tu tá tratando da questão do aluno. Com a supervisão é mais difícil, porque daí tu começa a trabalhar a questão de como o professor está ensinando e porque esse aluno não está conseguindo aprender; se é só ele ou se é uma questão didática. E aí fica mais difícil trabalhar pela maneira como a supervisão foi colocada nessa equipe. Na maioria das vezes os professores é que escolheram. Então tu vai falar sobre o trabalho de um colega... Então eu vejo a supervisão... eles mais constrangidos em fazer esse tipo de colocação, de que não é o aluno que não está conseguindo aprender, é o professor que não está conseguindo ensinar. E muitas vezes não é só aquele aluno que não está aprendendo.

³⁷ Em muitas escolas municipais, os profissionais que atuam nos setores como orientação educacional, supervisão escolar, biblioteca, etc., são escolhidos por meio de eleição realizada junto ao grupo de professores. O candidato deve ter formação que o habilite a atuar naquele setor e apresenta projeto ao grupo de colegas. Estes elegem aquele que consideram mais interessante.

Apesar de não aparecer de maneira explícita no discurso de todos os professores da SIR, é possível perceber que esse grupo de entrevistados aponta para a necessidade do aprofundamento do trabalho junto às escolas. Há a indicação de que essa assessoria deve ser intensificada e, também, ampliada dentro da escola, não ficando restrita aos professores dos alunos atendidos pela SIR. Além disso, percebe-se a necessidade de deslocar a ênfase que vem sendo dada às características do aluno, para a maneira como o professor ensina os seus alunos. Alguns professores da Sala de Recursos explicitam esses aspectos no seu discurso.

PSIR20: Então eu acho que o trabalho da SIR teria que se voltar mais para uma questão institucional, nessa relação com os professores, onde se criasse talvez, fóruns maiores de transmissão do trabalho. Porque parece que a cada ano que aquele aluno muda de turma ou de ano-ciclo, de professores, tem que voltar para aquilo que tu já trabalhou com o professor anterior. Quer dizer, eu acho que a gente tem uma coisa de pouca circulação, e que isso, eu acho que teria que ter um outro trâmite institucional. E a gente vê no cotidiano da escola, que as questões passam, mesmo com essas crianças com características que fazem com que elas tenham diferenças muito específicas, passa muito por isso: Como é que o professor dá aula? Como é que olha os seus alunos? Que tipo de didática ele usa? Das concepções do professor e não de como o Joãozinho faz.

Assim, a partir da análise dos diversos pontos que se destacam nos discursos de ambos os grupos entrevistados, é possível pensar em algumas conclusões.

No que se refere à parceria entre os professores de sala de aula e os da Sala de Integração e Recursos, esta vem se estabelecendo, sendo que há necessidade de esse espaço ser garantido dentro das escolas. Parece claro a necessidade de uma periodicidade nos encontros, de forma que se crie realmente um espaço de trocas e não apenas momentos esporádicos para relatos das atividades feitas com os alunos atendidos na SIR. É possível perceber que os professores de sala de aula entrevistados demonstram uma visão bastante positiva em relação a esses encontros e seus reflexos em seu trabalho.

Além disso, é apontada a necessidade de que esse trabalho seja ampliado para um número maior de professores: todos do ano-ciclo ou ainda com todos daquele ciclo em que o aluno se encontra. Aparece também, a necessidade de apoio aos professores dos anos finais do ensino fundamental, pois isso ajudaria a diminuir a resistência em relação à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum.

Com relação às dificuldades para a realização dos encontros, aparecem basicamente a falta de tempo disponível especificamente para isso dentro da atual organização da escola, bem como a questão da disponibilidade dos serviços de orientação e supervisão em comprometerem-se com a realização dos mesmos. Entretanto, é importante destacar que há escolas que, com as mesmas possibilidades de horários, têm conseguido garantir esse espaço e aí não apenas para os professores de sala de aula, mas também com a participação efetiva dos profissionais que atuam nos serviços, nas discussões. A dificuldade maior aparece nas escolas-pólo, uma vez que a proximidade geográfica tem favorecido a utilização de espaços como os intervalos dos professores. Em contra-partida, nas demais escolas, o fato da presença do professor da SIR ser menos constante, exige maior organização.

A partir das falas de ambos os grupos, percebe-se que a discussão ainda fica muito centrada nos alunos atendidos. Mas há um movimento em direção à ampliação dessa reflexão, de maneira a beneficiar todos os alunos envolvidos. Com relação a esse aspecto, os professores de sala de aula afirmam, com frequência, que querem auxiliar seus alunos com necessidades especiais a avançarem.

Com relação à parceria com os serviços de orientação e supervisão das escolas, fica claro que a proximidade maior ainda é com o orientador educacional, apesar de ambos os grupos apontarem para a importância da participação do supervisor escolar. Com relação às dificuldades existentes com os supervisores de muitas escolas, parece haver uma confusão de lugares, não estando claro o que é papel da SIR e o que é do trabalho do supervisor. Assim, a SIR tem, muitas vezes, assumido esse papel e isso tem gerado tensionamentos.

É possível concluir também, a partir do discurso dos entrevistados, que a Sala de Integração e Recursos está representando a inclusão dentro da Rede Municipal de Ensino. Os professores de sala de aula, no seu discurso, colocam a Sala de Integração e Recursos como o lugar onde se trata sobre inclusão. Esta ainda não parece ser uma proposta da escola, na qual todos estão implicados. Os professores da SIR percebem isso e manifestam em seu discurso, demonstrando incomodação com esse aspecto, uma vez que não é uma “proposta da SIR”, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum. Trata-se de um movimento mundial, que já se refletiu nas políticas públicas brasileiras através da LDB (1996), no Plano Nacional de Educação e outros documentos e que está em consonância com a proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Para os professores da SIR, é preciso um trabalho mais intenso em toda a Rede Municipal, no sentido de mobilizar as equipes diretivas, os coletivos das escolas, em todos os seus segmentos.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se estamos aqui reunidos estou contente. Penso com alegria que tudo quanto escrevi e vivi serviu para nos aproximar. É o primeiro dever do humanista e a fundamental tarefa da inteligência: assegurar o conhecimento e o entendimento entre os homens. Bem vale haver lutado e cantado, bem vale haver vivido se o amor me acompanha.

Pablo Neruda (de Para nacer he nacido)

Neste capítulo, buscarei aprofundar a análise a respeito dos aspectos mais significativos que emergem do discurso dos professores de sala de aula e daqueles que atuam na Sala de Integração e Recursos, com o objetivo de destacar os pontos de conexão com as questões da presente pesquisa, que buscaram analisar a maneira como a SIR tem sido um ponto de referência para uma perspectiva de trabalho que promova a aproximação entre educação especial e ensino comum e, bem como, a identificação da construção de dinâmicas cooperativas entre os professores envolvidos nesse processo e as possíveis alterações recíprocas nas práticas educativas. Além disso, essa análise procurou evidenciar como a SIR tem colaborado na sustentação da permanência e educabilidade dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Para responder às questões acima, é preciso refletir a respeito de aspectos como: a maneira como esse espaço é conceituado e caracterizado pelos diferentes professores; a formação dos profissionais que ali atuam; o perfil do aluno que frequenta a SIR; os critérios de encaminhamento e desligamento dos mesmos; a dinâmica dos encontros entre os professores, bem como os efeitos desse trabalho para ambos os grupos; o papel da Sala de Integração e Recursos no contexto do Projeto Escola Cidadã; a relação entre esse espaço e os profissionais dos serviços de orientação educacional e supervisão das escolas; e, também, a posição dos entrevistados quanto ao apoio que a Sala de Integração e Recursos proporciona por meio de seu trabalho, aos alunos com necessidades educativas especiais que estudam no ensino comum.

A presente análise será norteada pelos três eixos que compõem a pesquisa: 1) Que espaço é esse?; 2) Quem é atendido na SIR?; 3) A construção de parcerias. No discurso dos professores entrevistados, destacam-se vários aspectos presentes na dinâmica da Sala de Integração e Recursos, nas salas de aula, bem como no coletivo das escolas do ensino comum da Rede Municipal de Ensino Porto Alegre que exercem forte influência na possível parceria entre esses espaços.

Os professores de sala de aula, ao caracterizarem o espaço da SIR, evidenciam um aspecto que parece estar relacionado à sua concepção a respeito da educação especial, de que esta possui metodologias específicas para ensinar de acordo com a problemática que o sujeito apresenta. Conseqüentemente, cria-se uma expectativa em relação ao trabalho da SIR, na medida em que o profissional que ali atua, tem formação nessa área e, por isso, teria “profundo” conhecimento a respeito de diferentes síndromes e quadros orgânicos e seu respectivo manejo. Essa concepção parece estar relacionada com o papel que, historicamente, a educação especial tem ocupado no contexto educacional, uma vez que o oferecimento de serviços e auxílios diferenciados, ao longo da história, está relacionado às pessoas portadoras de deficiência, para as quais a educação especial se destina, constituindo-se, dessa forma, em um subsistema paralelo ao ensino comum (Carvalho,2000).

Essa concepção de educação especial - como um subsistema educacional à parte - mostra-se por meio de outras formas de fragmentação: atividades de formação oferecidas em separado, caracterizando a diferenciação entre os profissionais que atuam nessa área e os demais educadores. Na própria LDB 9394/96, a educação especial consta em um capítulo específico, o que, em um primeiro momento, pode representar um avanço em relação às LDBs anteriores. Entretanto, a LDB de 1996 permanece configurando a educação especial como um tipo específico de atendimento, destinado também a uma clientela com características diferenciadas dos demais sujeitos. Mantém-se a concepção de que somente professores com uma formação específica poderiam ser responsáveis pelos alunos com necessidades educativas especiais. Essa situação fica evidente quando os professores de sala de aula afirmam que o professor da SIR, por ter uma formação específica, tem mais condições de intervir junto ao aluno, de “saber” o que e como deve ser trabalhado. Mantém-se um paradoxo representado pela defesa aparente de processos de inclusão escolar e a ausência de responsabilização dos professores do ensino comum no atendimento a esses alunos.

Nesse sentido, Carvalho (2000b,p.79) salienta que *o mais adequado será considerar a educação especial como um conjunto de recursos e serviços educativos que, na escola ou fora dela, podem contribuir para o processo de aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.*

A análise das entrevistas evidencia que a ênfase do trabalho da SIR ainda tem sido dirigida ao atendimento ao aluno. Entretanto, desde sua criação, já estava previsto o apoio a ser oferecido também aos professores de sala de aula. A partir do discurso dos entrevistados, percebe-se que esse apoio, inicialmente mais discreto, vem crescendo ao longo do tempo de atuação. Esse crescimento parece estar relacionado, conforme os professores da SIR, à crescente evidência quanto à importância da assessoria ao professor que atende os alunos com necessidades educativas especiais. Além disso, outro aspecto que passou a ser considerado, refere-se à possibilidade de haver uma extensão dos efeitos do trabalho com o professor, a todos os alunos da turma, ampliando, dessa maneira, as

possibilidades de atuação desse serviço da educação especial. Mantida essa tendência, a SIR poderá afirmar-se como um serviço de apoio não apenas aos alunos com necessidades educativas especiais, mas que pode contribuir com toda a escola. Esse trabalho conjunto possibilitaria uma alternativa de interlocução entre a educação especial e o ensino comum, favorecendo a diminuição da dicotomia histórica entre as duas modalidades.

Conforme Carvalho (op.cit.), têm sido pouco expressivas ou inexistentes as parcerias institucionais entre os grupos de educação especial e os de educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, de educação de jovens e adultos e do ensino superior. As experiências de formação em serviço são um claro exemplo, sendo possível observar uma distinção entre as que se destinam aos professores do ensino comum e aquelas que são oferecidas para os profissionais da educação especial. Aprofundando essa questão, Mantoan (1998c) associa esta cisão à fragmentação histórica dos espaços de atendimento, separando os alunos portadores de deficiência dos demais, em turmas especiais ou em instituições especializadas. A autora acrescenta que os países que têm adotado a perspectiva inclusiva, propiciam a fusão entre o ensino especial e comum, unificando sistemas de ensino e favorecendo alternativas de formação compartilhada pelos diferentes profissionais.

Nas entrevistas realizadas, os professores de sala de aula, com frequência, fazem referência à sua falta de formação para trabalhar com alunos com diferenças mais acentuadas. Também os professores da Sala de Integração e Recursos evidenciam, em seu discurso, que a falta de formação dos professores do ensino comum, tem dificultado o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Um efeito possível dessa falta de formação pode ser o estabelecimento de uma posição resistente à inclusão, uma vez que os professores não se sentem preparados para atender turmas muito heterogêneas. Conforme Baptista et al. (2000,p.1), *a perspectiva inclusiva da educação gera a necessidade de novas competências na ação do professor do ensino comum e do educador especial.*

A defesa do atendimento especializado oferecido fora do ensino comum é ainda muito forte e continua sendo enfatizada por profissionais, tanto do ensino comum quanto da educação especial, como a melhor maneira de atender as necessidades do aluno portador de deficiência. Ao falar da nova configuração da educação especial, Mantoan (1998b,p.49) ressalta que:

o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar de todos os deficientes. Em consequência, a educação especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-à uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais de uma educação para todos.

Os limites da educação especial vão muito além da escola especial. Pensar que somente o trabalho realizado na escola especial configura-se como diferenciado, é uma abordagem bastante reducionista dessa vertente do ensino. Na medida em que os professores de sala de aula indicam em seu discurso que se sentem apoiados em seu trabalho e percebem efeitos na sua prática pedagógica com os alunos atendidos na SIR e, muitas vezes, também com os demais alunos, fica clara uma das possíveis contribuições que a educação especial pode e deve dar para o ensino comum. Nesse sentido – considerada como apoio -, a educação especial deve estar presente em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração também, a rede de apoio que será necessária para possibilitar não apenas o acesso dos alunos à escola, mas sua efetiva permanência e educabilidade.

Conforme Baptista et al.(op.cit.), a educação inclusiva está associada à implementação de percursos inovadores que exigem forte capacidade de adaptação dos sistemas de ensino. No contexto educacional no qual foi realizada a pesquisa, é possível identificar pontos que viabilizam o apoio para a integração, como o trabalho de volância, as turmas de progressão, os Laboratórios de Aprendizagem e as Salas de Integração e Recursos.

A Sala de Integração e Recursos insere-se no contexto do projeto Escola Cidadã como um dispositivo de apoio que está em consonância com os pressupostos de acesso e permanência de todos os alunos, assim como o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Desde sua implantação, houve uma significativa ampliação do número de salas (de quatro, em 1995, para quatorze em 2001). Essa evolução e, ao mesmo tempo, estabilidade do espaço, parecem estar sendo garantidas por aspectos associados à formação voltada para as demandas do trabalho dos profissionais que ali atuam e, principalmente, pela existência de um projeto que articula as diferentes ações e a existência de um fórum permanente de discussão a respeito do serviço.

Os professores da SIR, ao falarem sobre sua formação, indicam, de maneira homogênea, que a formação em educação especial é indispensável para o tipo de atuação que esse espaço exige. Ao mesmo tempo, destacam a importância da formação em psicopedagogia, como um complemento à sua formação inicial, a qual não dá conta de algumas demandas que surgem no cotidiano da escola comum. A esse respeito, Bueno (1999) ressalta que a formação do professor para a educação especial foi incluída como habilitação da Pedagogia, que, de maneira geral, tem tratado a formação docente como subproduto da formação do especialista. Dessa maneira, nesse curso forma-se um docente especializado, mas com formação precária quanto à função de “professor” e com insuficiente experiência teórico-prática como professor do ensino fundamental. Vale lembrar que vários professores da SIR, no seu discurso, situam a escola especial e a educação especial fora do ensino fundamental.

A partir do discurso desse grupo de entrevistados – professores da SIR - percebe-se que há uma busca em olhar o sujeito de maneira ampla, rompendo com o enfoque tradicional da educação especial em classificar a pessoa a partir de suas impossibilidades. Nesse contexto, a busca pela formação em psicopedagogia emerge vinculada à questão da construção do conhecimento e à compreensão da aprendizagem e seus possíveis problemas. Essa compreensão passa a ser necessária, na medida em que os profissionais da SIR , entre outras atribuições, precisam dar suporte ao processo de aprendizagem daqueles alunos encaminhados, bem como apoiar os seus professores no desenvolvimento de atividades que contemplem esses aspectos em sala de aula. Sabe-se que a educação especial, historicamente, tem dado pouca ênfase no desenvolvimento da aprendizagem relativa aos conteúdos escolares. Assim, nesse momento, a psicopedagogia parece estar preenchendo uma “lacuna” deixada pelo tipo de formação oferecida pelos cursos de graduação em educação especial.

Com relação ao encaminhamento dos alunos à SIR, é interessante observar a flexibilidade que existe no perfil dos mesmos. É possível identificar dois grandes grupos³⁸ de situações que levam a criança ou o adolescente a serem encaminhados, prevalecendo a avaliação de cada caso para definir se há necessidade do atendimento ou não. Penso que essa realidade está em sintonia com o conceito de necessidades educacionais especiais, à medida que se evita uma definição prévia dos casos que deverão ser encaminhados, acolhendo a flexibilidade indicada por esse conceito e fazendo com que esse espaço esteja aberto para quem dele necessite. Além disso, a flexibilidade que também é observada no tempo de atendimento, leva em consideração o processo de cada aluno, atendendo-o nas suas necessidades e possibilidades, uma vez que há alunos que ficam em atendimento durante um ano letivo, por exemplo, e outros que vão necessitar desse apoio enquanto permanecerem no ensino comum. Por último, em relação ao desligamento, percebe-se a mesma possibilidade de analisar cada caso e levar em consideração a trajetória de cada

³⁸ Conforme foi apresentado no segundo eixo, os dois grupos de situações que levam os professores a encaminhar os alunos são:

1. alunos com comprometimentos mais graves, muitas vezes de ordem orgânica.
2. alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, mas aparentemente sem um comprometimento mais evidente.

aluno no decorrer do atendimento. Cada aluno é considerado o parâmetro para analisar sua própria trajetória.

A partir do discurso da maioria dos professores de sala de aula, percebe-se que as escolas vêm procurando utilizar os recursos existentes na Rede Municipal, como a volância e o Laboratório de Aprendizagem, antes de encaminhar os alunos à SIR. Esse movimento indica o uso de dispositivos alternativos de apoio, fortemente indicados na perspectiva de educação inclusiva, mobilizando recursos que podem evitar o encaminhamento do aluno ao atendimento especializado.

Outro aspecto interessante ao pensar no perfil do aluno encaminhado à Sala de Integração e Recursos e no do aluno encaminhado ao Laboratório de Aprendizagem, é que os professores de sala de aula evidenciam, em ambos os casos, que os alunos apresentam necessidades educativas especiais. A diferença aparece relacionada ao grau de dificuldade que a criança ou adolescente apresenta, uma vez que para a SIR, segundo o discurso dos entrevistados, são encaminhados os casos “mais difíceis”. Assim, percebe-se novamente a relação estabelecida pela formação dos profissionais que atuam na SIR, a qual lhes daria maiores subsídios para o trabalho. Isso fica bastante evidente quando os professores de sala de aula estabelecem essa diferença dizendo que para trabalhar no Laboratório de Aprendizagem não é exigida uma formação específica. Por isso, os alunos encaminhados para esse espaço têm dificuldades mais pontuais ou “leves” e podem ser atendidos por um professor que tem a mesma formação que os colegas do ensino comum.

Ao abordar a questão do desligamento, dois aspectos merecem ser destacados. O primeiro refere-se à mudança de enfoque que ocorre quando os professores da SIR apontam a maneira como a escola está se posicionando em relação ao aluno, como um dos critérios para o seu desligamento: percebem-se seus avanços e propõem-se alternativas de trabalho que considerem as suas especificidades. Nesse caso, ao considerar também o papel da escola na garantia da permanência do aluno, desloca-se o foco do mesmo para as possibilidades de trabalho da escola. A ênfase nas dificuldades do aluno diminui e passa-se a trabalhar também no sentido de que a escola busque desenvolver mecanismos que

garantam a permanência do aluno. O segundo aspecto interessante refere-se ao fórum de discussão que os professores da Sala de Integração e Recursos procuram estabelecer com todos os professores envolvidos com um aluno para decidir sobre o seu desligamento. Nesse momento, é possível discutir todo o trabalho feito com o aluno até então, além de seus possíveis avanços.

O último aspecto acima mencionado evidencia uma construção possível da parceria entre a SIR e os professores dos alunos atendidos.. Nesse sentido, Correia (1999,p.164), destaca *que as interações entre os professores da educação especial e os professores do ensino regular são decisivas para o êxito da integração*. Para o referido autor, as informações do professor de educação especial sobre o desenvolvimento físico e social do sujeito, bem como suas possibilidades e necessidades acadêmicas, têm-se revelado de extrema importância para dar subsídios à intervenção do professor da sala de aula no ensino comum. Conforme afirmado em precedência, o projeto de implantação da SIR previa essa assessoria como uma atribuição do educador especial. Percebe-se, a partir do discurso de ambos os grupos entrevistados, que a ênfase maior ainda tem se dado no atendimento ao aluno, inclusive considerando-se que a maior parte da carga horária do professor da SIR ainda é destinada a essa vertente do trabalho. Entretanto, também é possível observar uma crescente preocupação, por parte dos entrevistados, com a incrementação do trabalho junto ao professor do ensino comum. Os professores da SIR evidenciam uma preocupação com a garantia dos espaços de discussão com os professores dos alunos atendidos, uma vez que percebem que esses momentos de reflexão geram mudanças positivas na postura do professor e, conseqüentemente, na sua intervenção em sala de aula. Também os professores de sala de aula deram significativo destaque aos encontros que têm com os professores da SIR, afirmando que, a partir dessa interlocução, sentem-se mais “instrumentalizados” para o trabalho com crianças e adolescentes com diferenças mais acentuadas.

A partir do que foi analisado no discurso de ambos os grupos, é possível afirmar que, nesse momento, existe um *processo de construção de uma parceria* entre os professores do ensino comum e aqueles da Sala de Integração e Recursos. Na verdade, na realidade de várias escolas, trata-se ainda de uma parceria frágil que necessita ser

potencializada. É um processo que vem crescendo, no qual é possível identificar alguns fatores que favorecem o estabelecimento de dinâmicas cooperativas entre os diferentes profissionais envolvidos com o aluno. Ao mesmo tempo, evidencia-se a existência também de fatores problemáticos, que dificultam o estabelecimento dessas parcerias, sendo que ambas situações merecem algumas considerações.

Em relação à interlocução entre os dois grupos de professores entrevistados, cabe ainda destacar que, ao serem interrogados sobre as alterações recíprocas nas práticas educativas, percebidas a partir dessas dinâmicas de cooperação, os professores da SIR não indicaram a percepção desses possíveis efeitos em seu trabalho cotidiano. Apenas uma professora da SIR afirmou que as trocas com os professores dos alunos eram ricas também para a sua intervenção com os mesmos na SIR. Essa postura pode estar relacionada ao saber especializado que é atribuído ao educador especial e que, nesse caso, supostamente, teria muito mais a oferecer aos colegas do ensino comum do que receber dos mesmos.

Quanto aos aspectos favorecedores, além dos indícios de uma parceria “em construção”, pode-se destacar a função da SIR como suporte à permanência do aluno no ensino comum. Ambos os grupos de entrevistados, ao responderem se a SIR vem servindo como suporte para a permanência dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum da Rede Municipal, foram enfáticos em afirmar que sim. Alguns professores de sala de aula acrescentam que o único apoio que eles vêm hoje na Rede Municipal é a SIR. Além disso, destacam que haveria necessidade de outros suportes de discussão compartilhada que atuassem com maior continuidade. A partir desse destaque feito por uma parte dos professores de sala de aula, é possível indagar-se sobre os motivos que estariam dificultando ou impedindo que outros dispositivos de apoio estejam sendo percebidos como efetivos. O aspecto central parece ser a percepção de que os espaços coletivos de trabalho são insuficientes. Possivelmente, a ausência de uma ampla articulação que associe planejamento e avaliação comprometa a maneira como vêm se configurando a utilização das turmas de progressão, da volância, bem como do Laboratório de Aprendizagem. Um aspecto presente no discurso de ambos os grupos e que reforça a idéia da SIR como suporte, é a afirmação de que muitos desses alunos não estariam mais no ensino comum ou

até mesmo na escola, se não fosse esse atendimento, bem como a assessoria aos professores.

PSA6: Eu acredito que sim, porque sempre quando se recebe um aluno com uma dificuldade maior, o que que a gente tem? A gente sabe que por trás tem um grupo de apoio que a gente pode recorrer. Então, eu acredito que a SIR tem contribuído bastante nessa sustentação. Até porque, se nós vamos incluir os alunos com necessidades especiais, nós temos que ter um grupo por trás que nos auxilie, já que a própria Secretaria não consegue dar conta de todas as escolas. Então tem que ter esses grupos para auxiliar o professor.

PSA18: Eu acredito que sim. Se não houvesse esse atendimento específico e o trabalho com os professores, muitos já estariam, de repente..., afastados da escola ou com essa inclusão fictícia que é ficar no fundo da sala de aula, sem ser trabalhado. Eu acho que a SIR dá esse suporte pra gente refletir sobre a integração desse aluno e o fato dele estar tendo um atendimento mais sistematizado e específico, faz com que ele permaneça na escola. O aluno agora, pelo fato de ser melhor atendido nas suas especificidades, ele tá conseguindo espaço sim na sala de aula e na escola, permanecendo mais tempo e tendo um atendimento mais qualificado. E acho que tem muito a caminhar ainda, né.

Os trechos a seguir destacam as falas dos professores da SIR e ilustram a afirmação de que a SIR vem servindo como suporte para a permanência dos alunos.

PSIR2: Com certeza. Eu acho que a grande parte dos alunos que eu atendo, se não tivesse a SIR, eles estariam, ou na escola especial ou teriam se evadido da escola. Talvez até estivessem ainda na escola, mas não numa posição de aprendizes, de alguém que pode construir conhecimentos, de alguém que pode aprender e alguém que pode ser ensinado.

PSIR3: Acho que sim, respondendo por aqueles que ela consegue dar conta de atender. Acho que tinha que ter mais apoio de outras secretarias para que isso ocorresse de uma forma mais tranqüila. Acho que esse serviço da educação especial estar acontecendo dentro da escola regular e estar servindo de apoio é fundamental. Eu acho que o olhar da educação especial sobre esses alunos, antes que eles cheguem na escola especial, é fundamental.

PSIR6: Não tenho a menor dúvida. Talvez por ter vindo de uma escola especial, eu vejo casos aqui que antes da escola ciclar e antes de existir a SIR, iam direto para lá. A escola regular ia mandar pra escola especial direto. Se não fosse o trabalho da SIR para sustentar esse aluno, ele não ficaria.

Dentre os aspectos favorecedores da interlocução entre os professores de sala de aula e aqueles da SIR, destaca-se o atendimento prestado ao aluno. O grupo de professores de sala de aula dá muita ênfase a esse aspecto em suas falas: *para as crianças que passaram por mim, foi muito positivo; a evolução das crianças é bastante grande; alguns alunos meus estavam com bastante dificuldades e a gente viu o avanço, a gente vê que está tudo entrelaçado, tem o trabalho de todos ali e a SIR é muito importante.*

Entretanto, ao mesmo tempo em que é possível afirmar que a SIR está servindo como suporte para os alunos e seus professores na Rede Municipal, percebe-se no discurso dos dois grupos de entrevistados, que a questão da inclusão tem ficado praticamente a cargo da SIR. A referência na Rede, ao se falar em integração, é a Sala de Integração e Recursos. Os professores da SIR mostram-se muito incomodados com essa situação pois, na medida em que a inclusão faz parte da proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino, é necessário uma abordagem ampla, que envolva todas as escolas, em todos os níveis de ensino existentes. Fica bastante evidente que o trabalho da SIR abrange os professores dos alunos que são atendidos, sendo que não vem ocorrendo um efeito multiplicador da ação desses professores de sala de aula junto aos demais colegas da escola. Nesse sentido, surgem algumas perguntas: Cabe à SIR o trabalho relativo à inclusão no âmbito da Rede Municipal? É possível esperar que o trabalho da SIR junto aos professores dos alunos atendidos nesse espaço tenha um efeito multiplicador que se estenda por toda a Rede Municipal? As respostas para essas perguntas são importantes, pois essa assessoria ocorre somente com os professores dos alunos atendidos e não há vagas para todos os alunos que necessitam desse serviço.

Considerando que a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre se propõe a construir uma escola aberta para todos os alunos, a SIR, nesse contexto, configura-se como um dos

pontos de uma rede de apoio que vem sendo estruturada, cujo papel tem sido destacado pelos professores de sala de aula, de modo bastante apreciativo. Os recortes a seguir ilustram esse aspecto da posição desse serviço dentro da atual proposta político-pedagógica, na visão dos entrevistados:

PSA13: Eu acho que a gente trabalha numa realidade cultural de poucas oportunidades. A gente vai para a periferia da cidade para trabalhar justamente onde as oportunidades são precárias. Então, eu acho que a SIR, nesse contexto, dentro da escola, é mais um espaço para essas crianças poderem conviver minimamente com isso que a cultura escolar apresenta. E, além disso, acho um espaço importantíssimo que eu vejo cada vez mais próximo do trabalho da gente dentro da escola mesmo, como um todo, no cotidiano da escola. É também uma oportunidade para a gente começar a refletir sobre as diferenças dentro da escola. Acho que uma escola que se pretende cidadã é uma escola que não pode excluir processos diferentes de aprendizagem, diferentes daqueles que a escola normalmente cobra e valoriza como os mais importantes. (...) Eu acho que é nessa linha que a SIR contribui com o conceito de escola cidadã, um espaço onde os alunos, com suas mais variadas formas de entender o mundo e de viver no mundo, convivem e são valorizados a partir dessas diferenças que eles trazem.

PSA23: Eu acho que a SIR serve pra resgatar alguns casos que, em outros momentos, nós professores não sabíamos como trabalhar e que eram casos encaminhados pras classes especiais, pras escolas especiais. E que agora a gente tá vendo que não, que agora eu me convenci que não, né. Eu fui convencida, porque antes eu era contrária. Então eu acho que a SIR serve exatamente pra fazer essa ligação, pra facilitar o trabalho do professor. E mostrar que esses alunos assim, não necessariamente tenham que ser encaminhados pras escolas especiais. Eles precisam de um outro atendimento.

Considerando o conjunto de competências e profissões que respondem pelo cotidiano das escolas, há um aspecto importante que deve ser considerado. Este diz respeito ao papel dos serviços de orientação educacional e supervisão escolar nas escolas municipais e sua relação com a Sala de Integração e Recursos.

No discurso de ambos os grupos entrevistados há um significativo destaque aos efeitos da atuação dos serviços de orientação e supervisão no trabalho dos professores de sala de aula, bem como naquele dos professores da Sala de Integração e Recursos. De maneira geral, percebe-se uma visão mais favorável em relação ao serviço de orientação educacional, uma vez que os entrevistados afirmam que os orientadores procuram estar presentes nos encontros dos professores de sala de aula com aqueles da SIR e estão mais inteirados do que se passa na escola, com os alunos atendidos nesse espaço.

Em relação ao serviço de supervisão escolar, fica evidente, de maneira geral, no discurso dos entrevistados, a indicação de pontos considerados problemáticos na maneira como esse setor vem participando desses espaços de interlocução. Na verdade, a partir das falas dos entrevistados, observa-se que a participação desses profissionais nos encontros, tem sido muito discreta ou inexistente. Esse distanciamento dos supervisores constitui uma forte limitação para o trabalho, uma vez que a discussão não tem mais ficado restrita ao aluno mas, sim, tem se voltado cada vez mais para a intervenção do professor em sala de aula. Na medida em que a área de atuação do supervisor escolar é a intervenção didático-pedagógica do professor em sala de aula, sua contribuição nesse espaço certamente teria efeitos positivos.

Os professores de sala de aula indicam em seu discurso que há poucos espaços de discussão, na escola, sobre a prática pedagógica. Alguns professores chegaram a afirmar que o único momento em que conseguem se reunir com a supervisão e a orientação, é nos conselhos de classe e que estes funcionam basicamente como relatos sobre a turma como um todo, bem como a respeito de cada aluno. Esse aspecto parece estar relacionado à crescente demanda, por parte dos professores de sala de aula, de que nos encontros com a SIR sejam discutidos temas amplos relativos ao processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes. É possível pensar que, porquanto os professores têm tido poucas oportunidades de refletir sobre sua prática no cotidiano das escolas, esse momento de interlocução com os profissionais da SIR, tem se configurado como um desses poucos espaços. Dessa forma, volta-se para a SIR a demanda de uma assessoria que está muito mais relacionada à atuação do supervisor na escola.

A partir de todos os aspectos até aqui analisados, é possível afirmar que a Sala de Integração e Recursos vem se configurando como um ponto de apoio à permanência e educabilidade dos alunos com necessidades educativas especiais no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A interlocução existente entre os profissionais desse espaço e os professores de sala de aula é um processo que vem sendo construído cotidianamente nas escolas e precisa ser permanentemente questionado e problematizado. É interessante que essa discussão possa envolver todos os profissionais que têm ligação com o atendimento dos alunos: professores da sala de aula, supervisores, orientadores, direção, bem como os profissionais da Sala de Integração e Recursos, com o objetivo de contribuir na busca de alternativas para o enfrentamento dos desafios que o trabalho com a diversidade cotidianamente nos apresenta.

O presente estudo procurou trazer à tona os fatores que estão ligados à dinâmica de funcionamento desse espaço que é a Sala de Integração e Recursos. Diferentes aspectos, favorecedores e problemáticos, foram analisados a partir do discurso dos entrevistados e à luz dos pressupostos teóricos que embasam esta investigação. Todavia reconheço a limitação de uma pesquisa que procura circunscrever um objeto mutável, dinâmico, continuamente transformado. O “mapeamento” relativo ao funcionamento da Sala de Integração e Recursos poderia, assim, ser ampliado por meio de investigações que elegessem aspectos diferentes daqueles aqui destacados. Espera-se que a presente investigação contribua para o aperfeiçoamento constante da SIR, como um espaço alternativo da educação especial no ensino comum, em sua função de apoio aos professores, alunos e suas famílias, onde o reconhecimento e o respeito pelas diferenças do outro sejam uma fonte enriquecedora do trabalho da escola.

11 Referências

ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

AZEVEDO, José Clóvis de. A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da (Org). **Escola Cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999. p.12-29

_____. **Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; SIMON, Cátia (Org). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/, 2000.

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

BAPTISTA, Claudio R. et al. As diferenças vão à escola...interatividade, individualização e a formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Educação não é privilégio: anais**. Caxambu: ANPED, 2000. 1 CD-ROM. Trabalho apresentado no GT Educação Especial.

BAPTISTA, Claudio; RECHE, Cleonice. Parecer da área de educação especial. In: FÓRUM DE DIRETORES DE FACULDADE/CENTROS DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A ELABORAÇÃO DO PLANO NACIONAL, 1997. **Contribuições do...** [S.l. : s.n.], 1997. p. 39-40

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1987.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2 , n. 3, p. 7-19, 1995.

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. **A escola como lugar de integração (ou segregação?) das crianças portadoras de deficiência intelectual**. Educação em Questão, Natal, v. 6, n.1, p. 112-127, jan./jun. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico**. Brasília, 1994. (Diretrizes, 2)

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**: lei 9.394 de 20-12-1996. São Paulo: Ed. Esplanada, 1998. (Col. ADCOAS)

BRIZOLA, Francéli. **Educação especial no Rio Grande do Sul**: análise de um recorte no campo das políticas públicas. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**: integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

_____. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.3, n.5, p.7-25, set.1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo as barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **A Nova LDB e a Educação Especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. WVA.,2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17, de 03 de jul. de 2001. Assunto: **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. [Brasília], 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 04, de 29 de jan. de 2002. Assunto: **Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. [Brasília], 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.177, 14 set. 2001. Seção 1, p.39-41

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

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**.2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, São Paulo; n. 46, p. 6-15, set. 1998.

_____. Políticas Educacionais e Educação Especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Educação não é privilégio: anais**. Caxambu: ANPED, 2000. 1 CR-ROM. Trabalho encomendado no GT Educação Especial.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Projeto constituinte escolar: a vivência da “reinvenção da escola” na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da(Org.) **Escola cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999. p.31-45

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. (Questões atuais em educação especial, v. 1)

HANKO, Gerda. **Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias: profesores de apoyo**. Barcelona: Ed. Paidós, 1993.

JERUSALINSKY, Alfredo; PÁEZ, Stella Maris C. Carta Aberta aos Pais Acerca da Escolarização das Crianças com Problemas de Desenvolvimento. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v.5, n. 9, p.118-123, 2. sem. 2000.

JIMÉNEZ, Rafael Bautusta (coord.) **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Fatos e mitos sobre a educação da população especial. In: GOYOS, Celso; ALMEIDA, Maria Amélia; SOUZA, Deisy de (Org.) **Temas em educação especial**. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino inclusivo/ educação de qualidade para todos. **Integração**, Brasília, n. 20, p. 29-32, 1998a.

_____. Integração x inclusão: educação para todos. **Pátio**, Porto Alegre, v. 2, n. 5, p. 48-51, maio./jul. 1998b.

_____. Educação Escolar de Deficientes Mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 1-11, 1998c.

MASELLI, Marina; DI PASQUALE, Giovana. A integração escolar dos alunos portadores de deficiência na Itália. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J.C.; SANTOS, E. (Org.) **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 282-306

MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-25.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2001.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MINTO, César Augusto. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 1-26, 2000.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

MOSTARDEIRO, Guacira Cardoso. Historicizando a educação especial na SMED. **Cadernos Pedagógicos da SMED**, Porto Alegre, n. 20, p. 7-12, jan. 2000.

MRECH, Leny. **Os desafios da educação especial, o Plano Nacional de Educação e a universidade brasileira**. São Paulo: USP, 1997. Trabalho apresentado no 1. Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior da Região Sudeste, 1997, São Paulo.

_____. **O que é educação inclusiva?** Disponível em: <http://www.regra.com.br/educacao/>. Acesso em 26 mar. 1999.

NERUDA, Pablo. **Presente de um Poeta**. São Paulo: Vergara & Ribas Ed. ,2001.

PÁTIO: **revista pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 5, n. 20, fev/abr. 2002.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **(Des) vantagem e apredizagem: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS,2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

ROCHA, Sílvio (Org.) Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. **Cadernos Pedagógicos da SMED**, Porto Alegre, n. 9, p. 1-112, abr. 1999.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Necessidades educativas especiais: apoios e complementos educativos no quotidiano do professor.** Porto: Porto Ed., 1996.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, n. 3, p. 21-29, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHOLZE, Lia (Org.) **IX Seminário Nacional de Educação: uma cidade educadora para uma cultura solidária: conferências maio de 2001.** Porto Alegre: SMED, 2001.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

SILVEIRA, Selene M. Penaforte. Tira! Bota! Deixa o Zambaleê ficar...: **as contribuições das Salas de Apoio Pedagógico para a Inclusão Escolar.** Fortaleza: UFC, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2000.

SOUSA, Sandra Maria Z. L.; PRIETO, Rosângela G. Atendimento Educacional aos Portadores de Deficiência Mental na Rede Municipal de São Paulo: caracterização e análise das SAPNES. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 7, n. 1, p.101-115, 2001.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEZZARI, Mauren; BAPTISTA, Claudio. Vamos brincar de Giovani? In: BAPTISTA, Claudio Roberto Baptista; BOSA, Cleonice (Org.) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artes Médicas, p. 145-156, 2002.

TORRES GONZÁLEZ, José Antonio . **Educação e Diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

TORRES, Rosa María. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e prática em educação especial. Disponível em: <http://www.regra.net/educacao> Acesso em: 11 abr. 1999.

VALLEJO, Ramón Porras. **Una Escuela para La Integración Educativa**. Sevilla: Publ. M.C.E.P.,1998.

ANEXO

Termo de autorização para utilização de trechos das entrevistas na dissertação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós- Graduação em Educação
Mestranda: Mauren Lúcia Tezzari
Orientador: Claudio Roberto Baptista

Termo de Autorização

Pesquisa: “A SIR chegou...” Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Objetivos da pesquisa:

- analisar de que maneira a Sala de Integração e Recursos (SIR) tem servido como referência para uma perspectiva de trabalho que promova a aproximação entre a educação especial e o ensino comum;
- identificar a construção de dinâmicas cooperativas entre os professores envolvidos nesse processo e possíveis efeitos em termos de alterações recíprocas nas práticas educativas;
- a partir da análise dos fenômenos acima, procurar-se-á evidenciar a(s) forma(s) como a SIR tem colaborado para a sustentação da educabilidade dos alunos com necessidades educativas especiais, no ensino comum, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Entrevistas

As entrevistas serão realizadas individualmente e serão propostas questões as quais o entrevistado responderá oralmente. Toda a entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita.

Nos capítulos de análise que comporão a dissertação serão utilizados trechos das entrevistas realizadas, sendo que será mantido sigilo quanto à identidade do(a) entrevistado(a), bem como em relação à escola em que o (a) mesmo (a) atua no momento.

Eu, _____, estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização da entrevista.

Mauren Lúcia Tezzari