

1. INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca, documento elaborado em 1994, constitui-se em marco na luta pela inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Explicita um compromisso internacional com o direito de todas as crianças à educação, já proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e reafirmado pela Declaração sobre Educação para Todos. Indica a necessidade e a urgência de garantir ensino a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas¹ especiais no sistema comum de educação e que “as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras” (1994, p. 6).

Signatário da Declaração de Salamanca, o Brasil assumiu o desafio de atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, que vem somar-se ao desafio de transformar as escolas públicas brasileiras, tradicionalmente seletivas, e onde se concretizam, em altos índices, histórias de fracasso escolar.

Dados relativos à aprendizagem dos alunos de Ensino Fundamental demonstram o quanto estamos longe de efetivar uma escola pública que atenda toda a população com uma educação de boa qualidade. É o que indicam Araújo e Oliveira, em um trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd², realizada em outubro de 2003:

[...] em dezembro de 2001 foi divulgada a desconcertante notícia de que os alunos brasileiros que participaram do PISA, promovido pela OCDE, ficaram em último lugar na avaliação que analisou, pela primeira vez, o desempenho de estudantes com 15 anos de 32 países. Diante da quase universalização do acesso à etapa obrigatória de escolarização, bem como dos reiterados episódios trazidos pela imprensa e vividos no cotidiano escolar quanto aos alunos que estão na escola, mas não se apropriam do mínimo indispensável para viver em sociedade, parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2005, p. 14-7)^{3,4}

¹ Terminologia utilizada no texto original da Declaração de Salamanca, de 1994.

² ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

³ O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), coordenado, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, é um programa internacional de avaliação de desempenho nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências, de alunos na faixa etária de 15 anos, idade em que deveria ser concluída a formação básica obrigatória na maioria dos países.

⁴ OCDE: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

Em 2006, entre os 57 países participantes, o Brasil obteve a 52ª colocação em Ciências, 54ª colocação em Matemática e 49ª em Leitura (entre 56 países participantes nessa área). Embora com alguma variação nos anos de 2000, 2003 e 2006, os resultados mantiveram-se bastante preocupantes.⁵

Nesse cenário educacional de sérias dificuldades para equacionar a ampliação do acesso à escola e a oferta de um ensino de qualidade para todos, as dificuldades para atender alunos que apresentam necessidades educacionais especiais acentuam-se significativamente.

Nos últimos 20 anos constituiu-se, no Brasil, um conjunto de marcos legais que afirmam o direito de alunos com necessidades educacionais especiais a terem acesso ao atendimento educacional especializado, que deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. A Constituição Federal, de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, são alguns dispositivos legais que fazem referência a esse direito.

Se durante muito tempo inspiraram a prática educacional destinada ao atendimento dessa população modelos pautados na segregação e integração, vem se ampliando, no Brasil, a discussão sobre a inclusão escolar e os modos de efetivá-la (embora tenhamos ainda resultados muito tímidos nesse sentido). Como indica Prieto, “se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina” (2006, p. 37).

Entre o direito garantido por lei e suas reais condições de efetivação nas escolas, configura-se um campo de distâncias, conflitos, contradições, um universo complexo, que é preciso buscar compreender para que se possa avançar em direção a uma escola de boa qualidade para todos.

Observa-se, nos últimos anos, uma ampliação do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino. Segundo dados do Censo Escolar 2007, 34,5% das matrículas da Educação Especial encontravam-se em classes comuns no ano de 2004; em 2005, esse índice aumentou para 41,0%. Em 2006, passou a 46,4% das matrículas e em 2007 praticamente manteve o mesmo índice do ano anterior (46,8 %). Entretanto, não se pode concluir daí que há, no Brasil, uma progressiva adesão de gestores educacionais e educadores ao ideário da inclusão. Primeiro, porque a idéia de inclusão não se

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados nacionais – Pisa 2006: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2008. 153 p. In http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Relatorio_PISA.pdf. Acesso em 15/01/2010.

efetiva simplesmente pela matrícula de todos os alunos em classes comuns, embora esse seja um passo importante para que ela aconteça. Segundo, porque os mecanismos institucionais que resultam na matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns são muitas vezes reflexo de intervenções autoritárias de gestores públicos, em que estão ausentes ações que promovam a reflexão e a discussão coletiva, na instituição escolar, sobre o movimento da inclusão.

Angelucci (2002) realizou um trabalho de pesquisa em que procurou compreender as apropriações da atual política educacional de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns da rede de ensino do Estado de São Paulo. Analisou o depoimento de uma professora que já lecionara em classe comum, classe especial e escola especial, e manifestava em sua prática disposição em incluir na classe comum alunos que usualmente não eram vistos com possibilidades de frequentá-la. A autora evidencia que é em um cotidiano institucional marcado pela burocratização, pelo pragmatismo, pelos automatismos, por inúmeras carências materiais e pela falta de sentido das ações que geralmente incidem as políticas públicas e, portanto, as políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, condições estas que acabam por repor a exclusão escolar.

Patto (2005) nos alerta para a mesma questão ao discutir o modo como foi recebida pela escola a implantação do Ciclo Básico:

As escolas não são tábula rasa, não são lousa vazia na qual se pode escrever qualquer prescrição com a certeza de vê-la realizada. Nas escolas, a vontade estatal bate de frente com outras vontades. A intenção das reformas e projetos geralmente é uma; sua realidade é bem outra, pois elas caem em “terreno institucional” que, apesar das especificidades de cada uma das escolas, é comum a quase todas. (PATTO, 2005, p. 19)

Entre a implantação de políticas públicas e sua efetivação nas escolas há um complexo cenário que é preciso buscar compreender. Novas possibilidades de atendimento educacional especializado, se não acompanhadas de efetivas possibilidades de transformação da escola (e que só podem se dar a partir de discussões concretas pelas equipes escolares nas quais ela toma forma, considerando suas especificidades, as demandas concretas que o processo de inclusão impõe ao grupo de educadores etc.), correm o risco de se reduzirem a mais um destino para o qual são encaminhadas crianças cuja história de fracasso escolar continua a ser produzida pela própria escola.

O debate sobre o direito de todas as crianças frequentarem classes comuns e a crítica aos espaços educacionais que substituem a frequência a essas turmas, como é o caso de classes e escolas especiais, vêm resultando na construção de alternativas educacionais complementares – e não substitutivas - ao trabalho realizado na classe comum. As salas de recursos têm se constituído como uma dessas alternativas, uma vez que possibilitam que os alunos que demandem atendimento educacional especializado dele disponham sem que sejam privados da frequência à classe comum. Entretanto, a disponibilidade de tal serviço não é, em si, suficiente para que se avance em relação à construção de uma escola inclusiva. Se a garantia de acesso a esse recurso não estiver inserida em um contexto mais amplo de preocupações com a transformação da escola comum para ensinar todos os alunos, o risco é de que se torne mais um mecanismo de uma lógica que perpetua intenções de adaptação dos alunos, gerando, como alerta Patto (2005, p. 19), resistências e apropriações que incorporam a nova proposta à lógica institucional anterior à sua implantação.

Os motivos, as intenções, as expectativas que sustentam o processo de encaminhamento são elementos fundamentais a serem considerados quando se estruturam novas formas de atendimento educacional. Práticas de avaliação e encaminhamento de alunos cujo desempenho escolar não corresponde ao esperado pela escola, tanto pública quanto particular, embora venham sendo objeto de crítica em muitos estudos acadêmicos, não parecem dar sinais de retrocesso no cotidiano escolar. As respostas para trabalhar com essas crianças continuam a ser procuradas, de forma recorrente, fora dos muros da escola comum. Nesse processo são acionados profissionais da área da saúde, da área clínica, da assistência social, da Educação Especial, na expectativa de que se encontre no corpo da criança, em suas condições psicológicas ou no contexto social em que vive aquilo que impede a eficácia da ação da escola.

Nesse contexto é que parece relevante investigar o modo como tem se dado o encaminhamento de alunos para salas de recursos, sobretudo se considerarmos que os documentos oficiais referentes às atuais políticas de Educação Especial no Brasil fazem uma opção clara pelo atendimento educacional especializado não substitutivo à classe comum, o que indica que esse tipo atendimento deve se ampliar significativamente nos sistemas de ensino.

Em uma breve pesquisa bibliográfica sobre a produção acadêmica a respeito das salas de recursos, observa-se a existência de pesquisas que abordam esse tema inserido em contextos mais amplos, relacionados às políticas municipais de educação inclusiva, como é o

caso de Prieto (2000), Rister (2002), Monte Alegre (2003) e Carvalho (2008). No que diz respeito às pesquisas que versam mais diretamente sobre Sala de recursos identificou-se trabalhos relacionados aos seguintes temas:

- histórico de instalação das primeiras salas de recursos no Estado de São Paulo: Picchi (1995);
- funcionamento e práticas pedagógicas identificadas em salas de recursos: Garcia (2001); Menezes (2004); Oliveira (2004b); Cardoso (2005); Garcia (2005); Arnal (2007); Nogueira (2007); Prado (2007); Oliveira (2008);
- atuação de professores itinerantes: Moreira (2006) e Petrechen (2006);
- encaminhamento para Sala de recursos: Angelotti (2005); Medeiros (2008);
- relação entre classes comuns e salas de recursos: Silva (2003) e Santos (2007);
- relação entre pais/família e salas de recursos: Oliveira (2004a) e Costa (2007);
- papel das salas de recursos na construção de uma escola inclusiva: Giorgi (2007).

Destacamos alguns desses trabalhos, que nos ajudam a compreender os contextos em que se dão os encaminhamentos para apoios complementares. Angelotti (2005), ao buscar compreender o olhar dos professores da rede municipal de ensino de São Paulo sobre o movimento de inclusão escolar, oferece-nos um panorama das condições em que os encaminhamentos acontecem: pouco domínio sobre termos, conceitos e propostas pedagógicas relacionadas à inclusão e carência de apoios materiais e humanos que favoreçam o trabalho pedagógico inclusivo, implicando em desestímulo e descrença dos professores em relação a propostas inclusivas. Medeiros (2008) procurou caracterizar 121 alunos de Ensino Fundamental encaminhados por seus professores para avaliação em um programa de Educação Especial de um município do estado de São Paulo, bem como verificar, por meio da leitura dos prontuários dos alunos, quais as queixas apresentadas pelos professores nos casos identificados pelo programa como sendo de crianças com necessidades educacionais especiais (59 alunos). A autora verificou quatro categorias de queixas que justificavam os encaminhamentos: 22 queixas relacionadas a dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita; 30 queixas relacionadas a dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita associadas a uma, duas ou três outras queixas, tais como desatenção, agitação, timidez, desmotivação, coordenação motora, comunicação e linguagem; duas queixas relacionadas a dificuldades com

comunicação e linguagem; uma queixa relacionada à agitação excessiva; quatro queixas denominadas como “indefinidas”. Observa-se que as queixas dos professores, colhidas de documentos escritos contidos nos prontuários dos alunos, centram-se nas dificuldades dos alunos e aspectos institucionais não aparecem como fatores que interferem no encaminhamento.

O presente trabalho busca contribuir para que se amplie o conhecimento sobre os elementos que influenciam o encaminhamento de alunos para salas de recursos, segundo a perspectiva dos professores de classes comuns.

Desde o ano 2000 atuo como psicóloga em uma equipe de orientação técnica⁶ que realiza trabalho de formação e assessoria a escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo.

Nesse período, tenho acompanhado o de equipes escolares com alunos com necessidades educacionais especiais.

No município de São Bernardo do Campo coexistem, como recursos educacionais oferecidos pela Educação Especial, escolas especiais, classes especiais e salas de recursos⁷. Faz parte de meu trabalho acompanhar o processo de encaminhamento de alunos para tais recursos e, no caso da Sala de recursos, acompanhar o desenvolvimento do trabalho realizado pelo professor especializado.

O encaminhamento para esse recurso se dá a partir de uma avaliação, da qual participam, idealmente, mas nem sempre efetivamente, equipe de orientação técnica, equipe de gestão da escola⁸, professor da classe comum e professor da Sala de recursos. Nesses encontros é comum que nos deparemos com educadores angustiados, frustrados, descrentes, que se dizem perdidos em relação ao trabalho com determinados alunos.

Uma certa dinâmica repete-se nessas reuniões: inicialmente é feito um relato sobre a condição pedagógica do aluno, em que a equipe escolar apresenta, invariavelmente, as

⁶ A composição e as linhas gerais do trabalho das equipes de orientação técnica da Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo serão detalhadas no capítulo IV, item 1.

⁷ No capítulo IV, item 1, será detalhada a organização da rede municipal de ensino no que diz respeito ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

⁸ As equipes de gestão das escolas são compostas por diretor, professor auxiliar de direção (PAD) e professor de apoio pedagógico (PAP).

“defasagens” da criança em relação às aprendizagens esperadas para a turma, e com frequência, queixas em relação ao seu comportamento.

À medida que questões são levantadas e a discussão aprofunda-se, outros aspectos, relacionados ao que poderíamos chamar de elementos institucionais, começam a aparecer como dificultadores do trabalho com esses alunos, apresentando-se também como elementos que parecem influenciar a decisão pelo encaminhamento. Entre eles, podemos destacar:

- problemas na estrutura, organização e funcionamento da escola;
- difíceis condições de trabalho dos professores (grande número de alunos por turma, falta de auxiliar de classe, carência de recursos materiais, tempo exíguo para planejamento etc.);
- organização do currículo (dificuldades para realizar adaptações curriculares, discordâncias quanto ao processo de avaliação, polêmica em torno dos critérios de promoção e retenção, geralmente pautados na apropriação de conteúdos etc.);
- qualidade das relações que se estabelecem entre os profissionais da escola;
- dificuldades em relação às práticas pedagógicas;
- carência de formação para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

Muitos encaminhamentos para serviços educacionais especializados parecem se ancorar em argumentos que assinalam as melhores condições de aprendizagem nesses contextos educacionais, condições essas que se objetivam, entre outras coisas, na possibilidade de trabalho com agrupamentos que tenham um número reduzido de alunos, de um trabalho pedagógico individualizado, e, principalmente, na presença de um professor especializado.

Esses argumentos podem ser interpretados como manifestação do descontentamento dos professores, absolutamente legítimo, com as difíceis condições em que têm desenvolvido seu trabalho - classes numerosas, remuneração inadequada, formação inicial e continuada que não responde às necessidades concretas do trabalho docente etc. Entretanto, também podem ser reveladores da crença de que o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais só pode se dar em condições muito particulares e que os saberes que os professores de classes comuns possuem não possibilitam o trabalho com esses alunos. Nesse sentido, tais argumentos indicam que as práticas escolares pouco têm se alterado para que sejam atendidas as necessidades dos alunos que as escolas recebem.

A opção pelo atendimento educacional especializado não substitutivo à classe comum precisa estar inserida em uma política educacional que considere a necessidade de transformações nas práticas escolares, que favoreça a constituição de espaços coletivos de discussão e construção de um projeto pedagógico que responda aos desafios que se apresentam em cada escola, que valorize o processo de formação dos professores. Apenas em um contexto amplo de transformações é que serão oferecidas condições de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais conforme vislumbra a atual política de educação inclusiva brasileira.

É, portanto, a partir do encontro entre minha atuação profissional como psicóloga de uma rede pública de ensino e os estudos que venho realizando ao longo de minha formação, tanto no campo da Educação quanto da Psicologia Escolar, que se configura o objetivo desta pesquisa: analisar os argumentos apresentados por professores de classes comuns de uma escola pública do município de São Bernardo do Campo para indicar a necessidade de encaminhamento de alunos para Sala de recursos, na perspectiva de compreender os motivos e finalidades com que esses encaminhamentos são realizados.

As hipóteses com as quais se trabalhou na pesquisa foram as seguintes: embora as salas de recursos venham se apresentando como uma das alternativas de atendimento educacional especializado que configuram a perspectiva de uma educação inclusiva, as finalidades do encaminhamento para esse recurso parecem estar ainda relacionadas à intenção de adaptação dos alunos, intenção que caracteriza o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da integração, o que pode significar um processo de incorporação dessa alternativa de trabalho pela escola, sem que se provoque mudanças nas concepções e práticas educacionais; as desfavoráveis condições de trabalho dos professores constituem-se em elemento fundamental a influenciar a decisão pelos encaminhamentos e, uma vez percebendo-se impossibilitado de alterar esse cenário, o encaminhamento acaba por constituir-se como uma das únicas alternativas para modificar a condição de fracasso escolar do aluno.

Para proceder a esta pesquisa optou-se por adotar uma abordagem qualitativa, elegendo como método o estudo de caso, que se desenvolveu em uma escola de Ensino Fundamental do município de São Bernardo do Campo. Recorremos à realização de

entrevistas semi-estruturadas com professores dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental que participaram da indicação de encaminhamento de alunos para uma das salas de recursos da referida escola. Também foram fontes de informação os registros elaborados pela pesquisadora em suas intervenções na instituição, o Projeto Pedagógico Educacional (PPE), relatórios de encaminhamento para sala de recursos e documentos e legislação municipais que orientam o atendimento educacional especializado na rede.

Esperamos que este estudo possa contribuir no sentido de ampliar conhecimentos sobre o processo de encaminhamento de alunos para salas de recursos, bem como possibilitar a proposição de novas perguntas a respeito de um tema que, como já tratamos anteriormente, ainda começa a ser pesquisado.

Também vislumbramos, com a elaboração deste trabalho, contribuir com os esforços para que as salas de recursos, de fato, configurem-se como um apoio educacional complementar, em escolas que tenham condições de ofertar, em suas classes comuns, um ensino que atenda as necessidades de todos os alunos.

O texto está organizado da seguinte maneira: no capítulo que se segue a este é discutido, inicialmente, o surgimento das salas de recursos, no Brasil e no estado de São Paulo, como alternativa de atendimento educacional especializado, a partir de uma perspectiva histórico-legal e, em seguida, é delineado o conceito de atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva; no terceiro capítulo são apresentados o método de pesquisa e as fontes utilizadas para o levantamento de dados; o quarto capítulo é dedicado à apresentação dos dados, com a caracterização da organização do município para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, a apresentação da escola e dos elementos que compõe seu Projeto Pedagógico Educacional (PPE) no que diz respeito ao atendimento à diversidade, a análise dos relatórios de encaminhamento de alunos para a sala de recursos e a análise das entrevistas realizadas; nas considerações finais, apresentamos algumas reflexões desencadeadas pelo percurso que fizemos com esta pesquisa e algumas perguntas suscitadas nesse mesmo processo.

2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DA SEGREGAÇÃO ÀS TENTATIVAS DE INCLUSÃO

2.1 O surgimento da sala de recursos a partir de uma perspectiva histórico-legal

Para compreender o modo como foi se constituindo, historicamente, o atendimento educacional especializado não substitutivo ao atendimento em classes comuns de alunos com necessidades educacionais especiais, denominado como Sala de recursos, faz-se necessário conhecer a história da Educação Especial em nosso país. É justamente a atenção para a condição processual e histórica desse atendimento que permite uma leitura crítica do mesmo, de modo que se possa identificar em que sentido representa avanços e quais são seus impasses, seus entraves e limitações para responder aos desafios que se concretizam na busca pela construção de uma escola inclusiva. Nesse resgate histórico interessa-nos, além de buscar compreender o surgimento das salas de recursos, compreender como o processo de encaminhamento foi sendo tratado, do ponto de vista oficial.

O estudo sobre a história da Educação Especial no Brasil tem sido empreendido por autores como Mazzotta (2005) e Januzzi (2004), entre outros. Mazzotta (2005) realizou um importante trabalho de reconstrução da história das políticas nacionais de Educação Especial no Brasil até o ano de 1993, por meio da análise de textos legais, planos educacionais e documentos oficiais de âmbito federal, estadual e municipal; Januzzi (2004) desenvolveu um estudo sobre a educação das pessoas deficientes⁹ no Brasil, abarcando um extenso período, desde o Brasil colonial até os primeiros anos do século XXI.

É com referência nesses autores que procuraremos delinear, por um viés histórico e legal, o surgimento das salas de recursos em nosso país, dando destaque ao modo como se configurou no estado de São Paulo. Essa opção deve-se à relação entre esse contexto e a organização do atendimento educacional especializado no município em que se desenvolveu esta pesquisa. Enfocaremos ainda o modo como foi sendo tratado o encaminhamento para esse atendimento educacional especializado. Em acréscimo às contribuições dos autores que nos serviram como referência, trataremos de outros documentos legais, de âmbito federal e estadual, que não foram por eles tratados.

⁹ Terminologia utilizada pela autora.

2.1.1 O atendimento educacional especializado no Brasil

Mazzotta (2005) identifica os primeiros movimentos de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil que se concretizaram em medidas educacionais como resultado de um movimento que se iniciou na Europa, no século XVII, principalmente na França, Inglaterra e Alemanha, expandindo-se, na primeira metade do século XIX, para os Estados Unidos e Canadá e mais tarde, para outros países. Refere-se a autores que, com seus estudos e a criação de institutos, internatos e instituições especializadas, foram pioneiros em iniciativas para o atendimento educacional de pessoas com diferentes deficiências em diferentes lugares do mundo. É o caso de Jean-Paul Bonet, cuja obra “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”, editada em 1620, na França, é a primeira a tratar da educação de deficientes; Charles M. Eppée, que fundou, em 1770, em Paris, a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos”, inventou o “método de sinais” e elaborou a obra “A verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos”, publicada em 1776, influenciando a criação de outros institutos educacionais para “surdos-mudos”¹⁰, na Inglaterra e na Alemanha; Valentin Haüy, que fundou, em Paris, 1784, o “Instituto Nacional dos Jovens Cegos”; Jean Marc Itard, que em 1801 publicou em Paris “De l’Éducation d’un Homme Sauvage”, considerado o “primeiro manual de educação de retardados” (Mazzotta, 2005, p. 20); Louis Braille, que adaptou, em 1829, um código militar de comunicação noturna, idealizado pelo francês Charles Barbier, que mais tarde foi denominado como “sistema braile”; Edward Seguin, aluno de Jean Itard, que criou o primeiro internato público francês para crianças “retardadas mentais”, com a elaboração de um currículo baseado em treinamento motor e sensorial; editou, em 1846, em Paris, “Traitement Moral, Hygiène et Éducation des Idiots, e em 1907, já nos Estados Unidos, “Idiocy and its Treatment by the Physiological Method, obra em que apresentou um programa para ser desenvolvido em escolas residenciais; Johann J. Guggenbühl, médico, que, na mesma época que Seguin, desenvolveu um trabalho em um internato suíço combinando tratamento médico e educacional, também com ênfase no treinamento sensorial; Maria Montessori, médica que desenvolveu um programa de treinamento para crianças denominadas retardadas mentais em internatos de Roma; Alice Descoedres, médica belga, que elaborou uma proposta curricular para crianças retardadas mentais leves.

¹⁰ Aspas inseridas pelo autor, p. 18.

Mazzotta também faz referência a experiências pioneiras de atendimento educacional a pessoas com deficiência nos Estados Unidos e Canadá. Em 1817, em Connecticut, foi fundada a primeira escola pública de surdos; em 1829, em Massachusetts, foi fundado o primeiro internato para cegos dos EUA, cujo funcionamento teve início em 1832; ainda em 1832 foi fundada, em Nova Iorque, uma escola para cegos; em 1837 foi fundada a primeira escola para cegos totalmente subsidiada pelo governo; em 1848, também em Massachusetts, foi criado o primeiro internato público para deficientes mentais, tendo como referência o método desenvolvido por Seguin; em 1848, em Montreal, foi criada a primeira escola canadense para surdos.

Entre 1817 e 1850, houve, segundo Mazzotta, uma ampliação do número de escolas para cegos, surdos e retardados mentais. No período de 1850 a 1920 houve uma ampliação de escolas residenciais, modelo herdado das experiências européias. Foi na última década do século XIX que as escolas residenciais passaram a ser consideradas inapropriadas para a educação do deficiente mental e tiveram início programas de externato. Em 1896, em Providence, Rhode Island, foi aberta a primeira classe especial diária para retardados mentais e, em 1900, em Chicago, a primeira classe para cegos e a primeira classe de escola pública para crianças denominadas “aleijadas”. Nos dez anos seguintes ampliou-se o número de classes para cegos e em 1913 começou a funcionar em Boston a primeira classe de “amblíopes”.

A partir de 1940 começaram a surgir associações de pais de crianças com deficiência, que passaram a exercer importante papel na luta pela ampliação da pesquisa, criação e ampliação de atendimento e formação de profissionais. É nesse contexto que surge, por exemplo, a National Association for Retarded Children (NARC), que exerceu, segundo Mazzotta, importante influência na criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Brasil.

Quanto à evolução da Educação Especial no Brasil, Mazzotta destaca dois grandes períodos: de 1854 a 1956, período caracterizado por iniciativas oficiais e particulares isoladas; de 1957 a 1993, período caracterizado por iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Ao primeiro período pertencem ações de alguns educadores brasileiros, que no século XIX iniciaram “a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos” (MAZZOTTA, 2005, p. 27), em função de seu interesse pelo atendimento educacional de portadores de deficiência. Entre outras, temos, em 1854, a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, que passou a ser

denominado, em 1890, Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, Instituto Benjamin Constant; em 1857, também no Rio de Janeiro, a fundação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos que, cem anos depois, passaria a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos; em 1874, na Bahia, a fundação do Hospital Juliano Moreira, destinada ao atendimento de deficientes mentais, de natureza mais assistencial do que educacional.

Jannuzzi (2004) assim refere-se ao período do Brasil Império no que diz respeito ao atendimento ao deficiente: um período de silêncio, em que a educação, como um todo, não era clamor público e nem interesse da classe dominante, e não seria diferente para os deficientes. Para dar uma idéia do significado desse silêncio, a autora apresenta alguns números: em 1874 eram atendidos, nos institutos mencionados, 35 alunos cegos e 17 surdos, em uma população que, em 1872, era de 15848 cegos e 11595 surdos. Após a Proclamação da República, em 1889, ampliou-se o número de instituições de atendimento ao deficiente mental, de forma mais intensa a partir de 1920, e aos poucos essas instituições vão superando o número de instituições voltadas para o atendimento de cegos e surdos.

Até 1950 havia, segundo Mazzotta, 54 estabelecimentos de ensino regular e 11 instituições especializadas que prestavam algum atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, predominando instituições de atendimento a pessoas com deficiência mental.

O segundo período ao qual Mazzotta refere-se – de 1957 a 1993 – é marcado pela assunção, pelo governo federal, da responsabilidade pelo “atendimento educacional aos excepcionais”. Conforme afirma o autor, é nesse período que toma forma a Educação Especial na política educacional brasileira.

Inicialmente, o atendimento educacional aos excepcionais deu-se por meio de campanhas nacionais: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, instituída em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, instituída em 1958; e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, instituída em 1960.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, dedicou um capítulo, composto por dois artigos, ao que denominava “Educação de Excepcionais”. Reafirmava-se o direito dos “excepcionais” à educação, que deveria, “dentro do possível”, enquadrar-se no sistema geral de educação, de modo a integrá-los à comunidade. Também era dispensado aos “excepcionais” tratamento especial por meio de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções à iniciativa privada, desde que tais atendimentos fossem considerados eficientes na educação desse público, segundo avaliação dos Conselhos

Estaduais de Educação. Mazzotta ressalta dois aspectos essenciais presentes no texto legal: a idéia de intervenção educacional na perspectiva de integração e a atribuição do atendimento educacional destinado à população de “excepcionais” à iniciativa privada.

Foi com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, que em seu artigo 9º previa “tratamento especial aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” que a Educação Especial passou a ser objeto de atenção do MEC e do Conselho Federal de Educação. O Ministério da Educação organizou um grupo de trabalho que tinha por objetivo reunir elementos para delinear a política e linhas de ação governamentais na área da “Educação de Excepcionais”. Esse grupo, denominado Grupo-Tarefa de Educação Especial, constituído em maio de 1972, teve como resultado de seu trabalho a criação, em julho de 1973, no Rio de Janeiro, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável pelo atendimento aos “excepcionais” no Brasil, tendo por finalidade “promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento” a essa população. Com a criação do CENESP foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Mazzotta enumera como finalidades do CENESP, que constam em seu Regimento Interno, aprovado em 1975, o planejamento, coordenação e promoção do desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, ensino de 1º e 2º graus, superior e supletivo, aos “deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados”, visando sua participação progressiva na comunidade. Em 1981 um novo regimento interno foi aprovado para o CENESP, conservando, entretanto, suas finalidades e competências. Em 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), com sede em Brasília.

Percebe-se, nesse período, que vai tomando corpo, ao menos no campo das intenções, indicações mais consistentes no campo da Educação Especial, voltadas para diferentes aspectos que compõe as políticas educacionais (aspectos técnicos, orçamentários, curriculares etc.) e de articulação com outros órgãos públicos, voltados para a saúde, assistência social, trabalho e direito.

Em outubro de 1988 é promulgada a Nova Constituição Brasileira que estabelece, em seu artigo 208, a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental para todos, a

progressiva universalidade do Ensino Médio e a oferta de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A constituição é explícita ao determinar a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todos e a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Sobre o texto constitucional, Mazzotta assinala que a relação entre atendimento educacional especializado e portador de deficiência é passível de diferentes interpretações. Se, por um lado, é possível que se considere o atendimento educacional especializado como uma alternativa, da qual se faz uso caso seja necessário, por outro, pode-se estabelecer uma vinculação necessária entre condição de deficiência e atendimento educacional especializado. À primeira interpretação possível subjaz a idéia de que é preciso avaliar qual a necessidade educacional do aluno para que lhe seja oferecido o melhor atendimento educacional. À segunda, a idéia de uma categoria de pessoas – os portadores de deficiência – que, por sua condição, demandaria, *a priori*, atendimento educacional especializado.

Em 1990 houve uma reestruturação do Ministério da Educação, sendo extinta a SESPE. É criada a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), e como órgão dessa Secretaria, o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), contendo uma Coordenação de Educação Especial, desativada em 1991. Haveria nessa reorganização, segundo Mazzotta, uma preocupação em integrar a Educação Especial aos demais órgãos de administração, suposição que, conforme aponta o próprio autor, demandaria estudos mais aprofundados. Em 1992, com a queda do então presidente Fernando Collor de Mello, a Secretaria de Educação Especial volta à estrutura do MEC.

A constatação a que chega Mazzotta em sua análise sobre o período de 1957 a 1993, é que:

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

[...]

Enquanto o Conselho Federal de Educação, em 1972, entendia a Educação Especial como “*linha de escolarização*”, portanto, como de educação escolar, o órgão específico do MEC sempre a interpretou como uma *linha de atendimento assistencial e terapêutico, ao invés de educacional escolar*. O sentido clínico e/ou terapêutico atribuído à Educação Especial norteia todas as *decisões e ações altamente centralizadas do MEC*, conforme está textualmente declarado na Portaria Interministerial nº 186/78, caracterizando o

atendimento educacional aos excepcionais “como seguindo uma linha preventiva e corretiva”. (MAZZOTTA, 2005, p. 190-191, grifos do autor)

Mazzotta enfatiza que os textos legais, planos educacionais e documentos oficiais referentes ao período de 1957 a 1993 revelam a permanência de posições filosóficas e políticas a respeito da Educação Especial e de sua clientela fundadas na idéia de prevenção e correção, valorizando ações de cunho assistencial e terapêutico e não ações educacionais.

Tomando por base dados estatísticos do MEC a respeito da matrícula inicial nos anos de 1974, 1981 e 1988, Mazzotta indica que o “princípio da integração”, afirmado nos documentos pesquisados, era “mero instrumento de retórica, na medida em que a realidade do atendimento educacional reafirma *a tendência da segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais em Instituições Especializadas públicas e privadas*” (2005, p. 196, grifos do autor).

Em síntese, o autor assinala o viés assistencial e terapêutico presente no tratamento dado pelo MEC à Educação Especial até 1990. Mais tarde, embora já apontando a Educação Especial como modalidade de ensino, ainda permanece reforçado um caráter meramente didático:

[...] até 1990 as políticas de educação especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial pelo MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da *busca de interpretação da Educação Especial como modalidade de ensino*. Entretanto, é preciso salientar que as principais propostas e planos *mantêm-se numa abordagem reducionista, interpretando a Educação Especial como questão meramente metodológica ou de procedimentos didáticos*. E, nesse sentido, cabe lembrar que a *Educação Especial não deve ser entendida como simples instância preparadora para o ensino comum, embora se deseje que o maior número possível dos alunos possa dele se beneficiar*. (MAZZOTTA, 2005, p. 200, grifos do autor)

Destaca ainda a importância do Projeto de Lei nº 101, de 1993, da Câmara Básica, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborado desde o ano de 1988 e que viria a resultar na publicação da LDBEN nº 9394/96. Por ocasião da conclusão de seu trabalho, esse projeto encontrava-se em discussão no Senado Federal. Em suas considerações sobre o projeto, Mazzotta enfatiza os avanços que ele comportava para a Política Educacional Brasileira, uma vez que colocaria a Educação Especial, finalmente, no contexto da educação escolar.

Em 1996 foi aprovada a LDBEN nº 9394, que passa a definir, em seu artigo 58, a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na

rede regular de ensino, para “educandos portadores de necessidades especiais”, estabelecendo que sejam oferecidos, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial. Define ainda que o atendimento educacional seja feito em classes, escolas ou serviços especializados, “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, LDBEN nº 9394/96, art. 58, § 2º).

No ano 2001, com a intenção de normatizar os serviços previstos no Capítulo V da LDBEN 9394/96, é publicada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CEB¹¹ nº 02/2001, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, referência fundamental para a organização dos sistemas de ensino brasileiros.

Tal resolução determina, em seu artigo 2º, que os sistemas de ensino matriculem todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. No texto da resolução fica endereçada à escola a responsabilidade por se organizar para o atendimento. Sabemos que a autonomia da escola para viabilizar essa organização é bastante limitada, pois exige mais do que disponibilidade. É necessário que minimamente se indiquem as condições materiais para que essa organização efetivamente aconteça, condições materiais que devem ser garantidas pelos sistemas de ensino, se de fato deseja-se implantar uma política pública. Sem que essas condições sejam garantidas, o que se produz é um jogo de empurra entre diferentes instâncias e de culpabilização da escola pela falta do atendimento.

Em seu artigo 5º, a resolução supra citada define o conceito de educandos com necessidades educacionais especiais:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

¹¹ CNE: Conselho Nacional de Educação; CEB: Câmara de Educação Básica

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 02, 2001, artigo 5º)

Em primeiro lugar, cabe ressaltar que, ao buscar definir “educandos com necessidade educacional especial”, a resolução mantém a demanda de se distinguir os alunos com necessidades educacionais de alunos de outros alunos. Nesse sentido, parece não clarear suficientemente o objetivo da avaliação (identificar o aluno com necessidade educacional especial ou avaliar as necessidades educacionais especiais dos alunos). Se entendermos a avaliação como uma parte do trabalho pedagógico que tem por função respaldar o planejamento, seria necessário diferenciar esses alunos? Entendemos que essa necessidade se faz presente em função do momento histórico de discussão da oferta de atendimento educacional especializado a quem dele precise fazer uso. Deverá, entretanto, ser superada, na medida em que a escola ofereça um ensino de boa qualidade para todos, com tudo o que essa idéia comporta.

Em relação à legislação anterior, a Resolução avança, a nosso ver, ao se referir ao processo de aprendizagem, e não apenas ao diagnóstico da deficiência, como critério para a identificação desses alunos. Conseqüentemente, a responsabilidade pela avaliação passa a ser dos educadores e não mais de profissionais de outras áreas que não a Educação. Ao mesmo tempo, a expressão “dificuldades acentuadas de aprendizagem” é genérica e passível de muitas interpretações. De qualquer modo, sabemos que toda avaliação contém elementos subjetivos e contextos os mais variados. Nesse sentido, a busca por critérios estritamente “objetivos” de encaminhamento está, provavelmente, fadada ao fracasso. O desafio de oferecer condições para o aprofundamento sobre o tema da avaliação na escola, de modo que os atendimentos complementares possam ser oferecidos, quando necessário, como parte de uma proposta pedagógica mais ampla, comprometida com o atendimento das necessidades desses alunos na classe comum, é que nos parece a questão central.

Passemos a outro artigo, que trata do processo de identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos:

Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 02, 2001, artigo 6º)

Como vínhamos discutindo, fica explícito não só o direcionamento do foco da avaliação e da intervenção para o processo de aprendizagem, como também a delegação de responsabilidade dessa avaliação para os educadores, tanto da escola como da Educação Especial. Nesse sentido, o saber da escola sobre seus alunos é valorizado, assim como é potencializado o papel da Educação Especial como uma modalidade de ensino que, com seu conhecimento, contribui para a avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos que freqüentam as classes comuns.

A resolução também define que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deva ser realizado em classes comuns do ensino regular, indicando uma organização de parceria entre ensino comum e especial que favoreça o provimento de conhecimentos, recursos humanos e materiais que subsidiem esse trabalho, o que demonstra uma preocupação com a ampliação do atendimento do aluno com necessidade educacional especial de forma não segregada. Mantém, entretanto, o caráter substitutivo da Educação Especial em relação ao ensino comum, na medida em que indica a possibilidade de organização de classes especiais para o atendimento “em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciados dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos” (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2, 2001, artigo 9º), bem como o atendimento em escolas especiais nos casos em que:

Os alunos especiais [...] apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 02, 2001, artigo 10º)

Entre outros apoios e serviços, a resolução determina que as escolas mantenham “serviços de apoio especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando

procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2, 2001, artigo 8º, inciso V).

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 é o documento legal que referenciou a organização do atendimento educacional especializado, assim como estudos e pesquisas acadêmicas com o foco em políticas públicas até o ano de 2008, no Brasil. Em janeiro de 2008, foi publicado pelo MEC o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que apresenta os direcionamentos oficiais mais atuais para a Educação Especial em nosso país. O referido documento tem como objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

O texto da Política Nacional substitui a expressão “alunos com necessidades educacionais especiais” por “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Recoloca, nesse sentido, a discussão sobre quem são os responsáveis por identificar os alunos que serão público-alvo da Educação Especial. Quando se trata de atribuir a uma pessoa um diagnóstico de deficiência, de um transtorno psicológico, de um transtorno funcional etc., estamos novamente no campo clínico e não mais educacional. Assim o texto define cada um dos termos utilizados:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão:

dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 15)

À Educação Especial é atribuída a responsabilidade por realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizar os serviços e recursos próprios desse atendimento e orientar alunos e professores quanto à utilização desses serviços e recursos nas classes comuns do ensino regular. A expressão *atendimento educacional especializado* (AEE), utilizada comumente em documentos oficiais e legislações anteriores para referir-se, indistintamente, a serviços complementares, suplementares ou substitutivos ao ensino comum, fica assim redefinida:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 16)

Portanto, em conformidade com os princípios do documento, todo atendimento educacional especializado deve ser organizado de forma a complementar ou suplementar, e não mais substituir, o ensino comum.

O documento enfatiza, em síntese, que todos os alunos devem ser atendidos em classes comuns, destacando como suporte para que isso aconteça uma atuação articulada da Educação Especial que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, vislumbrando uma perspectiva de efetivação de inclusão escolar de todos os alunos.

Em setembro de 2009 foi homologado pelo ministro da Educação o Parecer CNE/CEB 13/2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Tal parecer determina que a partir de 2010, “alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” sejam contabilizados duas vezes no FUNDEB, quando estiverem matriculados em classes comuns de ensino regular e atendimento educacional especializado.

Enfatiza, de forma coerente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que o atendimento educacional especializado deve ser complementar ou suplementar, e não substitutivo à escolarização em classe comum. Com essa política fica garantida a destinação de recursos para a organização do atendimento educacional especializado não substitutivo à classe comum.

2.1.2 O atendimento educacional especializado no Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo a preocupação com o atendimento educacional especializado teve início, segundo Mazzotta (2005), a partir de 1917, com a criação de escolas e classes especiais de *anormais*. O autor destaca que em 1933, por meio do Código de Educação do Estado de São Paulo, foi incluída a Educação Especializada no contexto da educação geral e no âmbito da educação pública. São definidos nove tipos de escolas especializadas autônomas como modalidades de atendimento escolar de alunos deficientes físicos ou mentais, doentes contagiosos e deficientes da fala, às quais acrescentavam-se as classes especiais como alternativa de Educação Especializada nos grupos escolares. Embora seja evidenciada a preferência pelas escolas especiais, delineia-se uma preocupação com a integração da Educação Especial nas escolas públicas comuns ou grupos escolares.

Mazzotta assinala a importância desse Código como primeira manifestação de uma política educacional no Estado de São Paulo e como um marco nos rumos da Educação Especial. Sobre a Educação Especializada, considera que:

[...] embora definida como educação escolar, revela um caráter médico-pedagógico no tipo de atendimento proposto para as escolas especializadas autônomas. O mesmo ocorre com relação às classes especiais, que, a despeito de integrarem o sistema escolar, devem ser confiadas a professores primários com preparo pedagógico especializado e subordinar-se ao Departamento de Educação. (MAZZOTTA, 2005, p. 141)

Até aproximadamente 1965, atos oficiais indicam que o Poder Público já assumia, nesse período, a responsabilidade sobre a educação de deficientes físicos e mentais no Estado, sendo que as normatizações relativas a tal período referiam-se à educação dos deficientes por área de deficiência.

Em 1966 foi instituído o Serviço de Educação Especial no Departamento de Educação da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Segundo o autor, a criação de tal serviço

deu-se não só para regulamentar condições para o cumprimento dos Artigos 88 e 89 da LDBEN nº 4024/61, mas também para favorecer a convivência entre os setores que cuidavam da educação de deficientes, recomendar a organização da II Semana Nacional da Criança Excepcional e instituir uma supervisão única para as diversas ações voltadas à educação de deficientes. É no decreto que institui o Serviço de Educação Especial que se faz referência, pela primeira vez no conjunto de diretrizes e normas da educação estadual, à expressão “crianças excepcionais”.

A Constituição do Estado de São Paulo de 1967 prescreve que o Plano Estadual de Educação incluía a educação de *excepcionais do físico, dos sentidos e da inteligência*. A Lei 10.038, de 05/02/1968, que dispõe sobre a organização do sistema de ensino do estado, reserva um capítulo para a *Educação de Excepcionais*. Nele estabelece que a educação de excepcionais vise ao atendimento especial à criança ou adolescente deficiente ou superdotado, quando não for possível seu enquadramento no processo comum de ensino, e que haja habilitação específica para o pessoal técnico e administrativo que atue nessa área.

Em 1969, como resultado das discussões de um grupo de trabalho instituído pelo governo do estado para revisar a legislação e regulamentação sobre Educação Especial, propôs-se: que a Educação Especial fosse executada na rede escolar comum, permanecendo a Secretaria de Educação Especial como órgão de planejamento, controle e orientação técnica; que as ações educativas deveriam acompanhar os alunos deficientes até o ensino médio ou universidade; que os superdotados deveriam ter aceleradas as etapas de escolarização dentro do sistema geral de educação; e que os professores fossem recrutados entre os professores primários especializados. A partir de tais indicações, houve uma reorganização da Secretaria de Educação Especial, de modo a articular, como indica Mazzotta (2005), o trabalho da Educação Especial, antes dividido por áreas específicas.

Com a finalidade de regulamentar a aplicação do artigo 9º da LDBEN nº 5692/71, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo aprovou a Indicação nº 115/73 e junto com ela, a Deliberação CEE nº 13/1973, que fixava normas gerais para a educação de excepcionais, definindo assim o público-alvo a que se destinava o trabalho da Educação Especial naquele momento:

Art. 1º: Os alunos excepcionais, deficientes ou superdotados, deverão receber educação especial de acordo com as presentes normas.

§ 1º: Do ponto de vista educacional, são considerados excepcionais os alunos que, devido a condições físicas, mentais ou sócio-culturais, necessitam de

processos especiais de educação para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

§ 2º. O aluno somente poderá ser considerado como excepcional quando essa condição for caracterizada por profissionais credenciados que recomendem a conveniência de encaminhá-lo à educação especial. (SÃO PAULO, Deliberação CEE nº 13, 1973)

A mesma Deliberação, em seu artigo 3º, atribuía à Educação Especial a responsabilidade por oferecer aos alunos excepcionais as experiências necessárias a seu desenvolvimento adequado. A lógica presente nessa deliberação é que a alunos com diferentes “tipos de excepcionalidade” fossem destinados diferentes tipos de atendimento educacional especializado, em regime comum de ensino ou em regime especial. É nesse contexto que são criadas, anos depois, as salas de recursos, como alternativa de atendimento a uma parte dos alunos denominados como excepcionais.

Segundo Mazzotta, tal deliberação “revela uma clara *opção pelo atendimento integrado no regime comum de ensino*, estabelecendo que em regime especial de ensino somente deverão ser atendidos os alunos que não puderem se beneficiar dos recursos integrados” (2005, p. 154, grifo do autor).

Segue-se a essa deliberação a Resolução SE nº 73/78, que dispunha sobre a “educação de excepcionais nas Escolas de 1º e 2º Graus da rede estadual de ensino” e estabelecia critérios para a instalação e funcionamento de classes especiais, salas de recursos e ensino itinerante nas escolas da rede.

Tal Resolução estabelecia que a Educação Especial fosse desenvolvida em regime comum de ensino, por meio de ensino itinerante, Sala de recursos e classe especial. Em seu artigo 6º, explicitava a possibilidade de haver formas combinadas desses atendimentos, observadas as necessidades dos alunos, e apontava que em qualquer forma de atendimento deveria ser propiciada a integração do aluno nas atividades regulares da escola.

Quanto ao público-alvo, estabelecia que só poderiam ser atendidos pela Educação Especial alunos caracterizados como excepcionais por profissionais credenciados. Indicava o diretor como responsável pelo encaminhamento para a forma de atendimento que julgasse mais adequada, considerando os seguintes elementos: prontuário do aluno com informações sobre sua vida escolar; resultados de avaliação psicológica nos casos de alunos com deficiência mental; resultados de avaliação médica, nos casos de alunos deficientes auditivos, físicos e visuais. Também eram indicadas reavaliações periódicas sobre o encaminhamento realizado; o aluno deveria ser inserido na forma de atendimento mais integrada possível e, apenas quando necessário, na forma mais segregada. Os alunos elegíveis para os atendimentos

seriam aqueles: com deficiência mental educável; deficiência auditiva com perda auditiva acima de 45 decibéis, nas frequências da fala, em ambos os ouvidos; deficiência visual que demandasse o uso do Sistema Braille e de outros recursos didáticos especiais para a sua educação e/ou que lessem material impresso em tipos ampliados ou quantidades limitadas de impressão normal em condições especiais; deficiência física com limitações na capacidade de locomoção, postura ou uso das mãos, ou falta de vigor, vitalidade ou agilidade que comprometessem significativamente o rendimento escolar.

Quanto à instalação dos serviços a que a resolução se referia, ficou definido que ocorreria por meio de proposta do órgão técnico de Educação Especial, a partir de solicitação da Delegacia de Ensino, instruída por relatório circunstanciado do diretor da escola que solicitasse o serviço. Para o funcionamento da classe especial e Sala de recursos ficou determinado um número mínimo e máximo de alunos, bem como a faixa etária pertinente, conforme organizado no Quadro 1.

Quadro 1- Número de alunos e faixa etária recomendada para classes especiais e salas de recursos, conforme Resolução SE nº 73/78

	Tipo de Deficiência	Nº mínimo de alunos para abertura de classe	Nº mínimo de alunos para funcionamento*	Nº máximo de alunos	Faixa etária**
classes especiais	DM ¹²	10	8	15	7 a 13 anos
	DA ¹³	5	5	10	3 a 11 anos
	DF ^{14***}	6	6	10	7 a 11 anos
	DV ¹⁵	-	-	-	-
Salas de Recursos	DM	-	-	-	-
	DA	-	-	-	-
	DF	-	-	-	-
	DV	8	6	12	-

* Havendo número menor do que o estabelecido, a classe deveria ser fechada, com remanejamento dos alunos, ou transferida para outra escola, ouvido o órgão técnico da Educação Especial.

** No caso de se tratar de primeira matrícula em classe especial.

¹² Deficiência mental.

¹³ Deficiência auditiva.

¹⁴ Deficiência física.

¹⁵ Deficiência visual.

*** A criação de classes para deficientes físicos estava condicionada à existência ou condição de existência, na escola, de serviços terapêuticos auxiliares “imprescindíveis” ao atendimento educacional dos deficientes físicos e das seguintes condições: instalações apropriadas para abrigar salas de aula e serviços terapêuticos auxiliares; equipamento mínimo necessário às atividades educacionais e serviços terapêuticos auxiliares; pessoal técnico para execução dos serviços terapêuticos auxiliares; tratamento especial aos alunos de ida e volta da casa à escola, em veículos que transportassem cadeiras de roda.

Pode-se verificar, pelas informações contidas no Quadro 1, que apenas para alunos com deficiência visual eram previstas formas de organização em salas de recursos, embora a Resolução tenha sido explícita ao apontar que os alunos deveriam ser atendidos da forma menos segregada possível e que o atendimento poderia se dar conjugando diferentes modalidades.

A Resolução SE nº 73/78 foi revogada oito anos depois, com a publicação da Resolução SE nº 247/86, de 30/12/1986, complementada pela Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE¹⁶ e Instrução DAE/SE, de mesma data. Na visão de Mazzotta a Resolução SE nº 247/86 constituiu-se em um retrocesso em relação à anterior:

Evidência disso é, por exemplo, a opção por um modelo *médico-psicossocial* para a caracterização da clientela da educação especial. Os alunos deficientes visuais são definidos em razão da acuidade visual e não mais por suas necessidades educacionais especiais. Além disso, os parâmetros apontados para a acuidade visual estão em desacordo com o atual conhecimento científico. Quanto aos alunos portadores de deficiência mental, indica-se que se trata de deficiência mental de grau leve. A Instrução DAE/SE, retomando as fórmulas preditivas superadas há cerca de duas décadas, caracteriza tais alunos segundo um *modelo de prognóstico psicossocial* e não de *diagnóstico psicológico*, como o fazia a Resolução SE nº 73/78, nem como seria mais desejável hoje, segundo um *modelo educacional-escolar*. (MAZZOTTA, 2005, p. 163, grifos do autor)

Picchi (1995), ao estudar as razões de instalação e condições de funcionamento da Sala de recursos para “deficientes mentais educáveis” no Estado de São Paulo, tomando como foco de análise todas as salas de recursos instaladas no período de 1987 a 1993, remete-nos ao contexto a partir do qual o atendimento educacional especializado não substitutivo à classe comum começou a se constituir em alternativa para o atendimento até então realizado em

¹⁶ CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas); CEI (Coordenadoria do Ensino do Interior); COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo); DAE (Departamento de Assistência ao Escolar).

classes especiais para “deficientes mentais educáveis”. A autora aponta que, desde a década de 1950, quando foi implantado o atendimento educacional para deficientes mentais educáveis na rede estadual de ensino, até o momento em que realizou sua pesquisa (1995), a classe especial foi a modalidade de atendimento mais utilizada para o atendimento de alunos com “deficiência mental”. Segundo a autora, com a Resolução nº 247/86 é que foram criadas condições institucionais para a criação da Sala de recursos como modalidade de atendimento. Essa afirmação tem relação, ao nosso ver, com o fato da nova resolução ser mais explícita quanto às possibilidades de organização da escola para o atendimento de alunos com deficiências de diferentes naturezas, em salas de recursos, em comparação com a resolução anterior.

Conforme essa nova resolução, o público elegível para o atendimento educacional especializado, ainda denominado de “excepcionais”, nas modalidades classe especial, Sala de recursos, unidade de ensino itinerante e classe comum é o seguinte:

- I – os portadores de deficiência auditiva, com perda igual ou superior a 56 decibéis (escala ISO), nas frequências da fala, no ouvido melhor; e os portadores de perdas entre 41 e 55 decibéis (ISO), nas frequências da fala, no ouvido melhor, desde que não tenham sido suficientemente estimulados nas áreas específicas da audiocomunicação;
- II – os portadores de deficiência física, com limitações em sua capacidade de locomoção, postura ou uso das mãos, ou falta de vigor, vitalidade ou agilidade que comprometam significativamente o rendimento escolar;
- III – os portadores de deficiência mental (grau leve);
- IV – os portadores de deficiência visual definida como acuidade visual igual ou menor que 0,3 no melhor olho, após a máxima correção ou tratamento;
- V – os superdotados e talentosos. (SÃO PAULO, Resolução SE nº 247, 1986, artigo 2º, parágrafo 2º)

Embora com algumas alterações em relação à resolução anterior, percebe-se a mesma lógica na definição do público a ser atendido.

A Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE/86 oferecia instruções complementares para o cumprimento das disposições da Resolução 247/86: a solicitação de abertura de classes nas modalidades de atendimento que a resolução propunha deveria ser feita pelo diretor da escola, devidamente justificada e documentada, com explicitação da existência de alunos elegíveis para o atendimento, existência de sala disponível para o funcionamento da classe e existência ou não de professor devidamente habilitado na escola ou na Delegacia de Ensino; os alunos deveriam ser caracterizados por meio de uma avaliação específica, que ficaria a cargo de uma equipe interdisciplinar (ou, na ausência desta, de um psicólogo, no caso da

“deficiência mental”), isso após avaliação educacional realizada pelo diretor escolar e professor, sendo elaborado relatório “conclusivo”, de caráter confidencial, que deveria permanecer no prontuário do aluno. O Quadro 2 mostra o modo como deveria ser organizado cada tipo de atendimento.

Quadro 2 - Número de alunos e faixa etária recomendada para classes especiais e salas de recursos, conforme Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE, de 24/12/1986

	Tipo de deficiência	Número mínimo de alunos por classe*	Número máximo de alunos por classe	Faixa etária**
classe especial	DM	10	15	07 a 14
	DA	05	10	03 a 14
	DV	-	-	-
	DF***	05	10	05 a 14
Sala de Recursos	DM	10	15	-
	DA	06	10	-
	DV	06	12	-
	DF***	05	10	-

* Passando as classes a funcionar com número menor do que o estipulado, a classe poderia ser transferida para outra unidade escolar ou suprimida, com remanejamento de alunos, ouvido o órgão técnico de Educação Especial.

** No caso de se tratar de primeira matrícula na referida modalidade de atendimento.

*** A criação de classes para deficientes físicos estava condicionada à existência ou condição de existência, na escola, de serviços terapêuticos auxiliares “imprescindíveis” ao atendimento educacional dos deficientes físicos e das seguintes condições: instalações apropriadas para abrigar salas de aula e serviços terapêuticos auxiliares; equipamento mínimo necessário às atividades educacionais e serviços terapêuticos auxiliares; pessoal técnico para execução dos serviços terapêuticos auxiliares; transporte especial em veículos com espaço para cadeiras de roda.

A Resolução nº 247/86 previa também, conforme consta no parágrafo 2º do artigo 9º, a possibilidade de classes especiais serem transformadas em salas de recursos, mediante solicitação da unidade escolar.

A única diferenciação que se estabelecia entre a classe especial e a Sala de recursos referia-se à possibilidade de que, freqüentando Sala de recursos, o aluno, como também o professor, sendo de classe especial ou de classe comum, pudesse receber recursos especiais

que servissem de apoio ao processo de ensino e aprendizagem; não havia na legislação qualquer outra referência a diferenças entre o trabalho de salas de recursos e classes especiais. No mais, ficou estabelecido, de forma genérica, que a Sala de recursos, assim como a classe especial, deveria oferecer atendimento específico que correspondesse à excepcionalidade do aluno.

Embora as duas resoluções citadas indicassem a necessidade de uma avaliação pedagógica do aluno, o critério para o atendimento continuou sendo a condição de deficiência.

Considerando as mudanças legais que se efetivaram a partir da Constituição de 1988 e da LDBEN nº 9394/96, foi publicada no Estado de São Paulo a Resolução SE nº 95, de 21/11/2000, que dispunha sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino. Tal resolução revogou a Resolução SE nº 247/86.

A nova resolução adotou, conforme artigo 1º, a terminologia “alunos com necessidades educacionais especiais” para definir os alunos elegíveis para atendimento pela Educação Especial. Referia-se, com essa expressão, aos alunos que apresentassem “significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário”, que resultassem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem. A resolução determinava que esses alunos fossem matriculados, preferencialmente no ensino regular, com exceção dos casos cuja situação específica não permitisse sua integração direta em classes comuns. Conforme o artigo 5º, “para os alunos que apresentarem deficiências com severo grau de comprometimento, cujas necessidades de recursos e apoios extrapolem, comprovadamente, as disponibilidades da escola, deverão ser encaminhados às respectivas instituições especializadas conveniadas com a SE”.

Quanto à responsabilidade pela avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos, esta era atribuída, conforme o artigo 2º, parágrafo 1º, à equipe escolar, apoiada, quando necessário, por profissionais da área da saúde, e não mais por equipe especializada, como indicava a resolução anterior. Enfatizava-se, assim, a necessidade de uma avaliação pedagógica, voltada para as necessidades educacionais dos alunos, e não mais uma avaliação clínica, baseada no critério da deficiência, lógica presente na Resolução SE nº 247/86.

Com a finalidade de organizar o atendimento educacional especializado, foram instituídos os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes), a serem implementados por meio de:

- I – turmas com caráter suplementar, para atividades especializadas, desenvolvidas em Sala de recursos específicos, com atendimento por professor especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos e, em período diverso daquele em que freqüentaram as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa;
- II – turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser integrados às classes comuns do ensino regular. (SÃO PAULO, Resolução SE nº 95, 2000, artigo 8º, parágrafo único, incisos I e II)

Ficou definido que a organização das salas de recursos ou classes especiais poderia se dar, uma vez considerada a anuência da diretoria e coordenação de ensino, quando houvesse comprovação da demanda pela unidade escolar, professor habilitado na área, espaço adequado não segregado e recursos e materiais específicos. Aqui se repete a lógica que já discutimos anteriormente: atribuir à unidade escolar a responsabilidade de garantir o atendimento educacional especializado ao aluno que dele necessite. Não basta que haja uma demanda identificada para tal atendimento. A escola precisa contar também com a estrutura de atendimento para que o mesmo seja efetivado.

O atendimento em salas de recursos dirigia-se, conforme artigo 10, parágrafo único, a alunos de qualquer série ou etapa do Ensino Fundamental ou médio e, em classes especiais, a alunos cujo grau de desenvolvimento fosse equivalente ao previsto para o ciclo I (quatro primeiros anos do Ensino Fundamental).

Em relação às salas de recursos, definia que o atendimento deveria ser feito individualmente ou em pequenos grupos (entre 10 e 15 alunos), no horário inverso ao da aula na classe comum, com duração de duas horas por encontro (sem que se ultrapassasse dez horas semanais). Em relação às classes especiais, a carga horária diária deveria ser de cinco horas e os agrupamentos compostos de no mínimo 10 e no máximo 15 alunos de uma mesma área de deficiência.

Destaca-se, nessa resolução, a atribuição a instituições conveniadas do atendimento de alunos com “severo grau de comprometimento” e o fato de que, se essa avaliação não estava mais fundamentada em critérios e classificações clínicas, o que representou um avanço, passou a ser produto de critérios subjetivos. Ao nosso ver fica implícita uma demanda de distinção entre os alunos que poderiam estar nas escolas da rede e os que deveriam freqüentar as escolas conveniadas.

Em 13/06/2007 foi publicada a Deliberação CEE nº 68, que fixou normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema estadual

de ensino. Essa deliberação descrevia, de forma mais específica, quais eram os alunos com necessidades educacionais especiais:

- I. alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;
- II. alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;
- III. alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;
- IV. alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais. (SÃO PAULO, Deliberação CEE nº 68, 2007, artigo 1º)

Prevê o atendimento educacional especializado a ser realizado em sala de recursos ou em instituição especializada e o atendimento itinerante de professor especializado em colaboração com os professores de classes comuns, assistindo àqueles alunos que não puderem contar, em seu processo de escolarização, com apoio da sala de recursos ou instituição especializada. Indica que alunos que não puderem ser incluídos em classes comuns, considerando severa deficiência mental, grave deficiência múltipla ou sério comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtorno invasivo do desenvolvimento, sejam atendidos, em caráter excepcional e temporário, em classes regidas por professor especializado (não se utiliza a expressão “classe especial”). A avaliação que origina tal encaminhamento deve ser realizada pela escola e pela família.

Chamamos a atenção para o fato de que nessa deliberação fica indicado que as escolas podem recorrer a instituições especializadas para que se efetive o atendimento educacional especializado do aluno em caráter complementar ao da classe comum, tarefa destinada, em outros dispositivos legais, às salas de recursos. Essa indicação não constou mais em documentos legais posteriores.

Em 1º/02/2008 foi publicada a Resolução SE nº 11, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual e revoga a Resolução 95/2000. Ela mantém, em linhas gerais, o que está indicado na Deliberação CEE 68/2007, assim como mantém parte do texto da Resolução 95/2000, no que se refere ao atendimento de alunos em classes especiais: estabelece que os alunos que não puderem freqüentar as classes comuns com o apoio das salas de recursos deverão freqüentar classes especiais, em caráter excepcional e transitório, e aqueles com severo grau de

comprometimento, cuja demanda de apoios extrapole as disponibilidades da escola, deverão ser encaminhados para instituições especializadas conveniadas à Secretaria de Educação.

Para realizar a avaliação das necessidades educacionais dos alunos esta resolução define que, além da equipe escolar e profissionais da área da saúde, já indicados na Deliberação CEE 68/2007, contribuam também professores especializados da Diretoria de Ensino. Ficam mantidos os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado, com uma alteração: passam a ser responsáveis apenas pelo atendimento em salas de recursos e não mais em classes especiais.

No caso de haver indicação de encaminhamento para uma classe especial, este deverá ser avaliado “por uma equipe de profissionais indicados pela escola e pela família” (parágrafo 1º, artigo 9º), avaliação que, conforme a resolução anterior, ficava a cargo da equipe da escola, com o apoio, quando necessário, de profissionais da saúde.

Cabe acrescentar que essa resolução abandona em seu texto o termo integração, usado na resolução anterior, passando a utilizar a palavra inclusão. Mantém serviços educacionais substitutivos ao ensino comum, como é o caso das classes especiais e instituições especializadas conveniadas.

Procuramos destacar, até aqui, alguns elementos presentes na legislação educacional brasileira e do estado de São Paulo que permitem perceber como foi se modificando a organização da sala de recursos desde que começou a ser mencionada como possibilidade de atendimento educacional especializado.

A história do atendimento educacional de pessoas com deficiência caracterizou-se, no Brasil, predominantemente, pela existência de serviços educacionais substitutivos ao ensino comum, em uma perspectiva segregacionista e, quando muito, de integração. A sala de recursos foi se constituindo, desde sua criação, em alternativa a esse modo hegemônico de atendimento, na medida em que procura preservar o acesso do aluno que dela se utiliza às classes comuns. Evidentemente, o simples fato de sua existência não faz romper com os paradigmas que alicerçam as formas hegemônicas de pensar e organizar o atendimento educacional especializado no Brasil, como já discutido anteriormente. Pelo contrário, a existência desse tipo de atendimento pode ser facilmente incorporada por formas antigas de pensar o atendimento educacional especializado e, longe de configurar-se em suporte, pode

funcionar como mais um mecanismo que atua no sentido de adaptar os alunos a um certo padrão. Aliás, a maneira como os documentos pesquisados definem as finalidades das salas de recursos (apoiar, complementar e suplementar o ensino oferecido nas classes comuns) é bastante genérica e pode implicar em interpretações que contradizem os próprios princípios da inclusão.

Também pudemos verificar as ambigüidades presentes nos documentos oficiais no que diz respeito à responsabilidade pela avaliação e pelo encaminhamento de alunos para o atendimento educacional especializado. O papel dos educadores nesse processo ora ganha relevância, ora resume-se à indicação para que outros profissionais, geralmente da área da saúde, o façam. A perspectiva de um processo mais horizontal de discussão, em que os diferentes saberes tenham lugar na tomada de decisões, vem se ampliando, embora muito lentamente. Entretanto, os professores são profissionais, a nosso ver, fundamentais para que discussões mais aprofundadas sobre as necessidades educacionais dos alunos possam ser melhor atendidas, tanto no que diz respeito a um encaminhamento, quanto à ampliação das alternativas de atendimento a ser realizado na própria classe comum.

Passaremos agora a delinear o atendimento educacional especializado, com enfoque no modo como é compreendido no paradigma da inclusão.

2.2 Sala de recursos: uma proposta em nome da inclusão?

A idéia de inclusão escolar deriva de um movimento mundial denominado inclusão social e é resultado de um processo histórico ao longo do qual o lugar destinado às pessoas com deficiência variou, tendo como aspectos determinantes as condições sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade em diferentes épocas da história do homem.

Aranha (2001) estudou esse processo, identificando três paradigmas de relação da sociedade com as pessoas com deficiência, constituídos a partir da Revolução Burguesa: o Paradigma de Institucionalização, o Paradigma de Serviços e o Paradigma de Suportes.

Até a Revolução Burguesa, dominaram modos diversos de relação das sociedades com pessoas com deficiência, que passaram por sua eliminação, pela indiferença, pela caridade ou punição resultante da associação entre deficiência e bons ou maus desígnios divinos etc. Não se observa, entretanto, nesse momento histórico, “evidência de esforços específicos ou

organizados para se providenciar seu abrigo, proteção, tratamento e/ou capacitação” (ARANHA, 2001, p. 3).

O primeiro paradigma denominado pela autora para caracterizar a relação entre sociedade e deficiência, o Paradigma da Institucionalização, consiste na “retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e [...] manutenção [...] em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (ARANHA, 2001, p. 8). O surgimento dessa forma de relação estava ligado aos avanços nas áreas da medicina, educação e filosofia, ocorridos no século XVII. Fortalecia-se uma visão organicista da deficiência e a conseqüente crença na possibilidade de tratamento.

Começa a tomar corpo também a idéia de educabilidade da pessoa com deficiência mental¹⁷. Assim, a título de proteção, tratamento ou educação, pessoas com deficiência ficavam, muitas vezes, mantidas isoladas do resto da sociedade, em instituições totais.

Segundo Aranha (2001), foi com a obra de Erving Goffmann (1974) , “Manicômios, Prisões e Conventos”, publicada pela primeira vez em 1961, que se empreendeu um exame crítico das instituições totais. Segundo esse autor, a institucionalização significa uma experiência de afastamento significativo do indivíduo em relação à sociedade, ligando-o à vida institucional e constituindo um estilo de vida que dificilmente pode ser revertido. Aranha (2001) assinala que, a partir da obra de Goffmann, outros autores publicaram estudos com enfoque nos efeitos da instituição sobre o indivíduo institucionalizado. Foram se fortalecendo posições de crítica ao sistema de institucionalização, apontando sua inadequação e ineficiência para realizar aquilo a que se propunha: favorecer a recuperação das pessoas para a vida em sociedade. Aranha cita autores – Vail (1966)¹⁸ e Morris (1969)¹⁹ – cujas críticas apontam, por exemplo, para a incongruência entre as demandas institucionais e as demandas da sociedade para os indivíduos, para o atendimento massificado e uniforme, para práticas que produzem dependência e não o seu contrário, para o isolamento da comunidade, entre outros aspectos passíveis de crítica ao sistema vigente.

Vai se constituindo então um movimento pela “desinstitucionalização”. Os primeiros usos dessa palavra referiam-se a esforços para tirar as pessoas de instituições, colocando-as

¹⁷ Em nosso entendimento, a terminologia “deficiência intelectual” é mais precisa para designar a natureza da deficiência a que se refere. Segundo Sasaki (2005), a denominação deficiência intelectual é mais apropriada por se referir ao funcionamento específico do intelecto humano e não da mente como um todo, além de evitar confusões com a expressão “doença mental”. Entretanto, optamos, neste trabalho, por manter a terminologia “deficiência mental” sempre que no contexto analisado tal denominação seja a utilizada.

¹⁸ VAIL. **Dehumanization and the Institutional Career**. 1966.

¹⁹ MORRIS, P. **Put Away**. London, England: Routledge and Kegan Paul, 1969.

em um sistema o mais próximo possível do estilo de vida normal da comunidade. Em consonância com as idéias de normalização e tendo por finalidade “introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal, quanto possível” (ARANHA, 2001, p. 15), é que se constitui o segundo paradigma apontado pela autora, o Paradigma de Serviços, não sem que viesse acompanhado de preocupações em torno da desinstitucionalização em massa. Surgem organizações ou entidades de transição, mais protegidas que a sociedade externa e menos protegidas e determinantes de dependência que uma instituição total. Fundado na ideologia da normalização vai se constituindo o conceito de integração, que aponta o direito e a necessidade das pessoas com deficiência de serem “trabalhadas” para se aproximarem o máximo possível da normalidade (definida como normalidade estatística e funcional). No âmbito da educação, as escolas e classes especiais são dispositivos relacionados a essa idéia, uma vez que visam o preparo do aluno para sua inserção ou retorno às classes comuns.

O Paradigma de Serviços, tão logo se iniciou, já passou a enfrentar críticas, “provenientes da academia científica e das próprias pessoas com deficiência, organizadas em associações e outros órgãos de representação” (ARANHA, 2001, p. 17). Tais críticas fundamentavam-se não apenas na constatação de que nem sempre era possível “normalizar” uma pessoa com deficiência, mas principalmente no problema ético que tal expectativa representava: almejar que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente implicava em um processo de comparação e julgamento de valor em relação a este e em uma consequente desqualificação dessa sua condição.

Assim, não negando a necessidade de pessoas com deficiência terem acesso a serviços de avaliação e capacitação que contribuíssem com seu desenvolvimento como indivíduo, ganha força a idéia de que a própria sociedade deve se reorganizar para garantir acesso de todos os cidadãos, tenham ou não alguma deficiência, a tudo o que a constitui e caracteriza, independente do quanto estejam ou não próximos do nível de normalidade. Como assinala Aranha:

Ampliou-se a discussão sobre o fato da pessoa com deficiência ser um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e usufruto das oportunidades disponíveis na sociedade, independente do tipo de deficiência e de seu grau de comprometimento (ARANHA, 2001, p. 18).

É nesse contexto que surge o terceiro paradigma denominado pela autora como Paradigma de Suportes, que se caracteriza “pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência

tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos” (ARANHA, 2001, p. 19). Essa tarefa só pode ser realizada tornando disponíveis os suportes, entendidos como instrumentos que viabilizam a garantia de acesso a todo e qualquer recurso da comunidade. Esses suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental), com a função de:

[...] favorecer o que se passou a denominar **inclusão social**, processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado. (ARANHA, 2001, p. 19, grifos do autor)

É dessa idéia que se origina o conceito de inclusão escolar. Seu princípio é o de que a diversidade é um componente inerente à condição humana e que a valorização dessa condição implica no tratamento equitativo das necessidades peculiares dos sujeitos, demandando a necessária transformação da escola, de modo que todos os alunos tenham acesso ao processo de construção de conhecimentos, de maneira não segregada. Tal transformação, conforme Mendes (2002, p. 65), implica na “reestruturação do sistema educacional em todos os seus níveis: político-administrativo, escolar e na própria sala de aula”.

A construção da inclusão escolar está relacionada, necessariamente, com uma transformação radical da escola, com uma ruptura com o instituído, que passa pela redefinição de suas finalidades e de seu papel em nossa sociedade. Nas palavras de Prieto:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (PRIETO, 2006, p. 40)

Embora os princípios que caracterizam uma proposta de inclusão escolar venham sendo exaustivamente repetidos, estamos longe de identificar na realidade uma convergência entre os entendimentos possíveis a respeito desse conceito. À idéia de inclusão têm sido associados, como assinala Mendes (2002), diferentes significados, que se desdobram em um amplo conjunto de ações.

Atualmente, as propostas de educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais variam desde a idéia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas na classe e na escola

regular até a idéia de que a diversidade de características implica a existência e a manutenção de uma variedade de serviços e de opções. Tais opções podem ir desde a inserção na classe regular até a colocação em instituições residenciais especializadas, passando pelas salas de apoio e pelas classes especiais na escola regular ou em escolas especiais.

Uma tomada de posição consciente dentro desse conjunto de possibilidades deve começar pelo entendimento que se tem acerca da educação inclusiva. Entretanto, no contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, diversos significados. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes. (MENDES, 2002, p. 70)

Nesse cenário pode-se identificar duas correntes predominantes, com diferentes propostas: a da “inclusão” e a da “inclusão total”. Fuchs & Fuchs (1998)²⁰, *apud* Mendes (2002), apresenta as diferenças entre elas:

1. Os “inclusionistas” consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários à vida futura, tanto dentro quanto fora da escola, enquanto os “inclusionistas totais” acreditam que as escolas são importantes pelas oportunidades que oferecem de fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização.
2. Os “inclusionistas” defendem a manutenção do *continuum* de serviços, que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto os “inclusionistas totais” advogam pela colocação apenas na classe comum da escola regular e pregam, ainda, a necessidade de extinção do *continuum*.
3. Os “inclusionistas acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita e, mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças, ao passo que os “inclusionistas totais” crêem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana. (MENDES, 2002, p. 65)

Considerando essas duas possibilidades de defender a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, vemos que na perspectiva da inclusão total defende-se que todos os alunos devem ser matriculados nas classes comuns, sendo que desta forma estaria sendo cumprindo o preceito de acesso igualitário a todos os alunos à escola. O que nos parece problemático nessa concepção é que não se considera que as escolas não se “reinventam” de um momento para o outro. E o resultado desse processo pode ser o fortalecimento dos processos de exclusão desses alunos.

²⁰ FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. **Childhood Education**. Annual Theme, p. 309-316, 1998.

Conforme afirma Prieto (2006):

[...] temos muitos desafios a enfrentar para atingir a educação como direito de todos. Um deles é não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma ação constante, a evolução das matrículas desse alunado na classe comum pode resultar em recrudescimento da rejeição – já existente nas escolas – e em maior dificuldade de estudarem junto com os outros alunos. Nesse caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos. (PRIETO, 2006, p. 36 – 37)

O *continuum* de serviços caracteriza-se por um conjunto de respostas, das mais às menos integradoras, que atenderiam às propostas de educação inclusiva no Brasil, uma vez que se admite o atendimento preferencial, mas não obrigatório, dos alunos em classes comuns. Hegarty et al. (1986)²¹, *apud* Mendes (2002) relaciona as opções que compõe o continuum de serviços:

1. classe comum com modalidades particulares de apoio (de professores especializados ou consultores especialistas);
2. classe comum com apoio ao aluno em certas matérias do programa (por exemplo, de leitura, escrita, matemática, língua portuguesa etc.);
3. classe comum, da qual o aluno é retirado durante certas sessões para receber, em local particular, a ajuda de um ou vários especialistas;
4. classe comum, freqüentada em tempo parcial, em alternância com as atividades e classe especial;
5. classe especial, freqüentada em tempo parcial, alternando com atividades em classe comum;
6. freqüência exclusiva em uma classe ou unidade especial;
7. matrícula em classe comum, freqüentada em alternância com uma escola especial;
8. matrícula em escola especial, freqüentada em alternância com uma classe comum. (MENDES, 2002, p. 72)

Concordamos com a autora, quando assim advoga a respeito do processo de inclusão escolar:

Ao mesmo tempo em que se deve salvaguardar os serviços existentes, é preciso ousar em direção à construção de uma proposta de educação inclusiva que seja racional, responsável e responsiva em todos os níveis, das instâncias de gerenciamento à sala de aula.

²¹ Não consta citação do livro nas referências.

Racional, no sentido de aproveitar todas as possibilidades existentes e ampliar as matrículas, não de fechar serviços ou construir parcerias.
Responsável, no sentido de ser planejada e avaliada continuamente, em todas as instâncias, ou seja, desde o processo de incluir até o indivíduo incluído.
Responsiva, no sentido de ser flexível e ajustável dependendo dos resultados das avaliações. (MENDES, 2002, p. 71)

Tanto em uma como em outra proposta, o atendimento educacional especializado está presente como possibilidade de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais. A diferença está em que, no caso da proposta de inclusão total, esse atendimento não deve substituir a frequência da criança à classe comum, tal como já abordamos ao apresentar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008.

Quando nos referimos às deficiências sensoriais, a função das salas de recursos parecem ficar melhor delimitadas. No caso da deficiência intelectual e dos alunos com transtornos globais de desenvolvimento, os documentos não são claros ao diferenciar o trabalho a ser realizado em salas de recursos e em classes comuns.

Em documento publicado pelo MEC (2005), denominado “Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental” encontramos considerações sobre o propósito do atendimento educacional especializado para alunos com essa deficiência:

O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência mental está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, complementando o conhecimento e o ensino coletivo que caracterizam a escola comum. O conhecimento acadêmico exige o domínio de um determinado conteúdo curricular; o atendimento educacional, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo. (BATISTA; MANTOAN, 2005, p. 25)

Entendemos que tal formulação não se distancia dos objetivos de trabalho das classes comuns. Ao contrário, confunde-se com ela. A imprecisão com que se define o atendimento educacional especializado a essa população acaba por gerar na escola um constante questionamento sobre a função das salas de recursos e implica que cada escola acabe dando a ela contornos que espelham seu processo particular de discussão em torno da inclusão. Nesse contexto é que recolocamos a pergunta que nos guia nesta pesquisa: quais os motivos e expectativas a partir dos quais os professores de classes comuns indicam a necessidade de alunos freqüentarem as salas de recursos?

3. MÉTODO

O trabalho de pesquisa coloca diante do pesquisador uma questão recorrente e fundamental, que se refere à coerência entre a natureza do objeto de estudo, o modo como o pesquisador se relaciona com esse objeto e o método que utiliza para compreendê-lo.

No que diz respeito à natureza do objeto de nossa pesquisa, os argumentos apresentados por professores para justificar o encaminhamento de alunos para uma sala de recursos, o entendemos como produto de múltiplas determinações, em que aspectos subjetivos e objetivos se articulam, se relacionam e se constituem dialeticamente.

Desse modo de compreender nosso objeto deriva uma opção metodológica de cunho qualitativo, que ultrapassa uma opção de caráter meramente instrumental. Trata-se de uma opção por uma epistemologia qualitativa, que, como aponta González Rey (2002), apóia-se nos princípios de que o conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa, o processo de produção de conhecimento possui caráter interativo e a singularidade constitui-se um nível legítimo da produção de conhecimento.

O caráter construtivo-interativo da produção de conhecimento diz respeito, segundo o autor, à tarefa do pesquisador de integrar, reconstruir e apresentar, em construções interpretativas, os diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, “os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 31).

Do caráter construtivo-interativo da produção de conhecimento podemos apreender que se refere à tarefa do pesquisador de integrar, reconstruir e apresentar, em construções interpretativas, os diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, “os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 31). As relações, sejam entre pesquisador e pesquisado, sejam entre pesquisados entre si, constituem o cenário da pesquisa.

O terceiro elemento de que trata o autor para caracterizar a epistemologia qualitativa diz respeito à legitimidade do singular para a construção de conhecimento. A singularidade, historicamente desconsiderada quanto à sua legitimidade como fonte de conhecimento científico, adquire importante significação na pesquisa da subjetividade. A singularidade constitui-se, nas palavras do autor, “como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 35).

O sujeito, como singularidade, representa uma forma única e diferenciada de constituição subjetiva. A singularidade é um momento diferenciado e subjetivado, que aparece como individualidade em condição de sujeito.

O conhecimento científico, a partir desse ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão. O número de sujeitos a serem estudados responde a um critério qualitativo, definido essencialmente pelas necessidades do processo de conhecimento que surgem no curso da pesquisa.

A expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que pode ter um determinado momento para a produção de idéias por parte do pesquisador. A informação expressa por um sujeito concreto pode converter-se em um aspecto significativo para a produção de conhecimento, sem que tenha de repetir-se necessariamente em outros sujeitos. Ao contrário, seu lugar no processo teórico pode legitimar-se de múltiplas formas no curso da pesquisa. A legitimação do conhecimento se produz pelo que significa uma construção ou um resultado em relação às necessidades atuais do processo de pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 35)

Compreender um fenômeno que ocorre de maneira singular em um espaço singular, com sujeitos singulares. Estabelecer com esse espaço e com esses sujeitos uma relação profissional e de pesquisador. Relacionar o fenômeno do encaminhamento, que se repete em todas as escolas, e o modo como ocorre de maneira particular, em um contexto específico. Construir conhecimentos sobre o objeto estudado a partir da articulação entre o que se pode observar, ler, ouvir, testemunhar. Esses são alguns dos desafios que a pesquisa qualitativa aqui realizada nos impôs.

Optou-se, neste trabalho, por realizar um estudo de caso, que, como define André (1995, p. 55), constitui-se no estudo de um caso particular (uma unidade), com o objetivo de compreendê-lo como instância singular, que, ao mesmo tempo em que possui dinamismo próprio, está inserida em uma realidade situada.

Conforme Lüdke e André (1986), o estudo de caso tem como características a interpretação em contexto, a utilização de uma variedade de informantes, fontes de informação e situações, a inclusão de diferentes pontos de vista, mesmo que conflitantes, a consideração pela perspectiva do próprio pesquisador, a elaboração de um plano de trabalho flexível, que se configura no decorrer do trabalho de campo.

A unidade de estudo definida para esta pesquisa foi uma escola pública pertencente à rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo. A escolha dessa escola, que denominaremos EMEB X de Dezembro, deu-se em função de dois critérios: o primeiro diz respeito à constância de sua organização no atendimento de alunos com necessidades

educacionais especiais. A escola possui um contexto organizacional estável, contando com uma PAP que atua há aproximadamente seis anos nessa mesma escola, um grupo de professores titulares constante e o funcionamento de duas salas de recursos também constante há aproximadamente cinco anos. Uma dessas salas, denominada “Sala de Recursos – deficiência mental”, teve como docentes duas professoras com habilitação em deficiência mental, a primeira atuando durante aproximadamente três anos (2004, 2005 e 2006) e a segunda durante aproximadamente dois anos (2007 e 2008). A outra sala, denominada “Sala de Recursos – deficiência auditiva” teve como docentes duas professoras com habilitação em deficiência auditiva, cada uma atuando aproximadamente durante um ano na escola, nos anos de 2007 e 2008.

O segundo critério de escolha tem relação com minha condição institucional, uma vez que sou, assim como os professores, funcionária concursada do município, ocupando, entretanto, uma posição diferente, por compor uma equipe de orientação técnica responsável pela formação e pela orientação ao trabalho das escolas municipais, entre elas, a que eles trabalhavam. Uma vez pertencendo, como psicóloga, a um lugar não hierarquicamente superior, mas identificado, institucionalmente, como de maior poder em relação às escolas, minha inserção em escolas que não estivessem familiarizadas com minha atuação profissional poderia resultar em uma relação de entrevista enviesada por significados (positivos ou negativos) de equipe de orientação técnica aos quais eu estaria completamente alheia. Em uma escola não conhecida eu seria “uma psicóloga da equipe de orientação técnica”, com todas as formações imaginárias que essa condição pode comportar. Minha opção foi então escolher uma escola onde atuei como psicóloga durante nove anos (entre os anos de 2000 e 2008), sendo assim já conhecida - e conhecedora - dos professores e equipe de gestão.

Para o levantamento de dados, recorreremos à realização de entrevistas. As entrevistas, instrumento importantíssimo nas pesquisas de cunho qualitativo, possibilitam, conforme indicam Mazzotti & Gewandsznajder (1998), a abordagem de temas complexos, atendendo o interesse do pesquisador em compreender o significado que os sujeitos atribuem a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores de classes comuns que participaram do encaminhamento dos alunos que freqüentaram, no ano de 2008, a sala de recursos com professor habilitado em deficiência mental da escola selecionada. A opção pelo ano de 2008 foi em função de estarem previstas, no projeto de pesquisa, que realizaríamos as primeiras entrevistas até o final desse mesmo ano. Essa opção permitiu que tivéssemos acesso mais fácil aos professores. Optando por anos anteriores correríamos o risco de enfrentar dificuldades em localizar os professores que participaram dos encaminhamentos.

Consultando as listas de alunos que freqüentavam essas salas, bem como os relatórios de encaminhamento, constatamos que em 2008 freqüentaram as salas de recursos da EMEB X de Dezembro um total de doze alunos, onze inseridos na sala de recursos com professor habilitado em deficiência mental e um inserido em sala de recursos com professor habilitado em deficiência auditiva. Entre esses alunos, dois foram encaminhados pela equipe de escolas

que freqüentaram anteriormente e os outros dez foram indicados pela equipe da escola pesquisada.

Para participar da pesquisa foram convidados os professores de classes comuns responsáveis pelos alunos inseridos na sala de recursos com professor habilitado em deficiência mental no momento do encaminhamento, sendo que alguns desses professores participaram de mais de um encaminhamento. Assim, tivemos sete professores convidados para a entrevista.

O convite foi realizado em um encontro com cada professor, momento em que apresentei a pesquisa, seus objetivos, o motivo pelo qual o professor estava sendo convidado, procurando deixar os professores à vontade para concordarem ou não com sua participação. Se em um primeiro momento tal apresentação parecia uma tarefa banal, sua concretização logo fez surgir uma série de questões: a concordância na participação é uma decisão, de fato, livre, considerando minha relação institucional com os professores? De que formas as relações que estabelecemos anteriormente rondariam nossas conversas posteriores? Como se fariam perceber as representações recíprocas que se materializam na relação entre Secretaria de Educação e escolas, entre técnicos e equipes de educadores? Como escapar da armadilha de fazer o outro dizer o que se espera ouvir? Em função disso, uma de minhas condutas foi explicitar aos professores tal preocupação.

Seis professores concordaram, no momento do convite, em conceder a entrevista. Um dos professores convidados optou por não participar, pois não se considerava parte do processo de encaminhamento de nenhum aluno. Impossível desconsiderar essa recusa. Essa professora, que viveu uma história recente de questionamentos em relação à equipe de orientação técnica que acompanha as escolas, apontava o lugar incômodo de posição da equipe em relação às escolas, que fica sempre a meio caminho de um discurso de autonomia da escola e de ditar o que é certo fazer.

Entre os seis professores, um não respondeu a contatos posteriores, e acabou por não ser possível entrevistá-lo.

Em síntese, foram entrevistados cinco professores que lecionavam, por ocasião da entrevista, nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

As entrevistas foram organizadas de forma a possibilitar que cada professor pudesse falar sobre o processo de encaminhamento de um aluno para a sala de recursos a partir de sua própria experiência. Ao longo do encontro com os professores foram sendo abordadas questões que diziam respeito desde aspectos mais gerais em relação à posição do professor

sobre a inclusão até aspectos mais particulares, focando especificamente o encaminhamento do qual participou. Assim, a pesquisadora propôs que os professores falassem sobre sua experiência e formação em educação, sua posição a respeito das discussões atuais em torno da inclusão, conhecimentos a respeito da organização da rede municipal de ensino em que atuam para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais e, mais especificamente, sobre as salas de recursos, o conceito de alunos com necessidades educacionais especiais e a experiência do professor com esses alunos, os critérios que leva em consideração para avaliar a necessidade de encaminhar um aluno para a sala de recursos, as características de um aluno elegível para frequentá-la, os elementos institucionais que interferem na avaliação sobre a necessidade de encaminhamento de um aluno, as diferenças entre o trabalho que a professora de sala de recursos pode desenvolver e o trabalho que desenvolve com o aluno em sua sala de aula, se considera possível realizar tal trabalho na classe comum e por quê, quais suas expectativas em relação à frequência de seu aluno ao recurso.

Ao longo das entrevistas foram feitas intervenções, de modo a esclarecer e/ou aprofundar conteúdos abordados pelos entrevistados.

As entrevistas, que duraram entre 40 minutos e 1 hora e 30, foram gravadas, com a autorização dos professores e da PAP, transcritas e reencaminhadas aos entrevistados para leitura, com o objetivo de que tanto professores quanto PAP indicassem a necessidade de alterações. Nenhuma alteração, entretanto, foi indicada.

Uma versão de cada entrevista foi preparada, com a alteração de nomes de pessoas e instituições, de modo que se pudesse manter o sigilo acordado com os entrevistados no momento do convite para a entrevista.

A partir da leitura das entrevistas, realizou-se um trabalho de análise de conteúdo, organizado de tal maneira que permitisse, por um lado, compreender as particularidades de cada um dos entrevistados ao falar sobre os temas propostos e, por outro, construir, no processo de leitura, categorias de análise que considerassem aquilo que foi recorrente em todas as entrevistas.

Às entrevistas, somaram-se, como fontes de dados, os relatórios de encaminhamento para sala de recursos dos alunos que a frequentaram no ano de 2008, o Projeto Pedagógico Educacional da escola, documentos oficiais do município que contêm diretrizes para o trabalho das escolas da rede, legislação municipal que aborda o tema da inclusão e registros

por mim elaborados por ocasião de visitas à escola para realização de observações de aula, reuniões com professores, reuniões com a equipe de gestão ou com pais.

Os documentos consultados foram fundamentais para que pudéssemos dar contorno ao contexto que envolve a questão do encaminhamento e esclarecer questões que foram surgindo durante a pesquisa.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O atendimento educacional especializado em São Bernardo do Campo

A rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo é constituída por duas áreas - Educação Infantil e Ensino Fundamental – e duas modalidades de ensino - Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial – atendendo, atualmente, aproximadamente 90 mil alunos em 155 unidades escolares.

Para que se compreenda a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado no município, faremos referência aos serviços educacionais voltados para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, iniciando pelos substitutivos ao ensino comum – escolas e classes especiais – e passando, posteriormente, aos não substitutivos – centros de apoio e salas de recursos. Também faremos referência a outros apoios/formas de organização voltados ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns – estagiário de apoio à inclusão, redução do número de alunos por turma e transporte.

Cabe destacar que existem no município outros espaços voltados para a profissionalização de jovens e adultos com deficiência, gerenciados pela própria Seção de Educação Especial ou por instituições conveniadas, além de uma Escola Municipal de Arte-Educação Integrada, que oferece cursos na área de arte a pessoas com deficiência. Optou-se por apenas citá-los brevemente neste trabalho, sem proceder a maiores detalhamentos, uma vez que não se constituem como ações que se voltam, especificamente, à educação escolar.

Atualmente existem no município três escolas especiais, uma voltada ao atendimento de alunos com deficiência auditiva, abrangendo, excepcionalmente, os oito primeiros anos de Ensino Fundamental²², e duas voltadas ao atendimento de alunos com “deficiência mental” que apresentem “significativo déficit cognitivo, associado a quadros variados de comprometimento, incluindo deficiências neuromotoras, sensoriais, alterações de ordem psíquica/emocional, distúrbios de comunicação, síndromes genéticas, entre outras” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006, p. 40).

Também funcionam nas escolas de Ensino Fundamental algumas classes integradas. Conforme consta em documento municipal, denominado “Proposta para Implantação da Inclusão na Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo” (1999, p. 22), com o

²² No município o Ensino Fundamental está ainda organizado em oito anos.

início da municipalização do Ensino Fundamental, em 1998, a rede municipal recebeu classes especiais que funcionavam dentro das escolas de Ensino Fundamental, gerenciadas, até então, pela Secretaria Estadual de Educação. A Seção de Educação Especial do município realizou uma avaliação do funcionamento dessas classes, ocasião em que foram observadas inadequações tanto do ponto de vista da organização quanto do trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido. Como resultado dessa avaliação alguns alunos foram encaminhados para o PROMAC²³ ou CEVIPE²⁴ I/II, considerando faixa etária compatível, e, para alunos com faixa etária semelhante à dos alunos atendidos nos quatro primeiros anos de Ensino Fundamental, foi efetuada matrícula em classes que passaram a ser denominadas classes integradas, visando a posterior inclusão desses alunos em classes comuns. A partir de então a entrada ou saída desses alunos das classes especiais era realizada por meio de uma avaliação do Serviço de Diagnóstico da Seção de Educação Especial, cuja equipe era composta por pedagoga, fonoaudióloga, psicóloga e assistente social. Em 2004 houve uma reorganização da rede, o Serviço de Diagnóstico foi extinto e as classes integradas passaram a ser gerenciadas pedagogicamente pela equipe de orientação técnica do Ensino Fundamental. A avaliação para entrada ou saída dessas classes ficou sob a responsabilidade, a partir de então, das equipes escolares, em parceria com a equipe de orientação técnica.

Como serviços não substitutivos ao ensino comum a rede conta com dois centros de apoio e as salas de recursos. O Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual “Nice Tonhosi Saraiva” atende munícipes, de qualquer faixa etária, que possuam baixa visão ou cegueira. Esse Centro de Apoio é referência no município na área de deficiência visual e está organizado por programas de atendimento direto (braile, sorobã, estimulação, orientação e mobilidade, recursos gráficos, atividades de vida diária, grupo temático, educação física e projeto surdocegueira/múltipla deficiência sensorial) e atendimento indireto (ensino itinerante, abrangendo todas as escolas do município, cursos de formação e informação para profissionais da educação e comunidade e núcleo de material adaptado).

O outro Centro de Apoio, denominado Centro Municipal de Apoio Pedagógico Especializado “Ernesto Augusto Cleto”, atende crianças de 0 a 6 anos que apresentem distúrbios neuromotores, deficiências múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento e/ou atrasos significativos da aprendizagem e tem por objetivo:

²³ PROMAC: Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania.

²⁴ CEVIPE: Centro de Vivência, Pesquisa e Estudo. Trata-se de uma organização não governamental que tem como objetivo a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

apoiar tais crianças na construção de seus instrumentos de intercâmbio com o meio (o corpo, a linguagem, a comunicação, o brincar, os hábitos de vida diária e escolarização), levando em conta não apenas estes aspectos instrumentais, mas também estruturais (constituição do sujeito, desenvolvimento cognitivo e neurológico). (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006, p. 28 – 29)

O atendimento é feito a crianças matriculadas ou não em escolas de Educação Infantil, sendo que nos casos em que a criança não frequenta escola é realizado um trabalho no sentido de incentivar sua matrícula. Esse Centro de Apoio realiza atendimento direto às crianças e conta também com um serviço de itinerância, em que professores de Educação Especial comparecem à escola com o objetivo de contribuir com o atendimento educacional da criança na classe comum.

Atendendo aos alunos de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos estão organizadas as salas de recursos. Assim como as classes integradas, as salas de recursos são gerenciadas pela equipe de orientação técnica da área/modalidade de ensino em que se dá seu funcionamento e têm como docentes professores do Serviço de Educação Especial. Neste texto trataremos do modo de funcionamento das salas de recursos que atendem alunos do Ensino Fundamental, embora a Educação de Jovens e Adultos também seja beneficiária desse serviço.

O atendimento em sala de recursos teve origem, nesse município, a partir de apontamentos da Seção de Educação Especial, que indicavam a necessidade de criar, como alternativa às classes integradas, um atendimento educacional especializado que contemplasse o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais no período contrário ao da classe comum, bem como pudesse investir na orientação de seus professores. A efetivação desse atendimento ocorreu no ano 2000, quando foi implantado o Programa de Inclusão, sediado em uma Escola Municipal de Educação Básica Especial. Sua organização se deu, inicialmente, em um Centro de Atendimento, onde eram realizados os atendimentos de alunos das escolas municipais indicados pelo Setor de Diagnóstico. Além do atendimento aos alunos em período contrário ao de aula na classe comum, os professores realizavam encontros, quando possível, com os professores das classes comuns que esses alunos frequentavam. No final de 2003, desativado o Setor de Diagnóstico, o gerenciamento das salas de recursos também passou a ser de responsabilidade do Ensino Fundamental. Houve, a partir de então, uma descentralização progressiva das salas de recursos, de modo que os alunos passaram a ser atendidos na mesma escola em que frequentavam a classe comum. Até o final de 2009 o trabalho de sala de recursos esteve organizado de forma que cada professor especializado,

com habilitação em deficiência mental, atendesse duas escolas de Ensino Fundamental. Havia também, até o final do mesmo ano, professores com habilitação em deficiência auditiva, cada um atuando em regiões com aproximadamente 15 escolas, sendo que atendiam efetivamente alunos de aproximadamente cinco ou seis escolas.

A sala de recursos com professor habilitado em deficiência mental recebe alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas ou não à condição de deficiência, sendo que os alunos com deficiência auditiva leve e moderada ou com alterações no processamento auditivo central e/ou distúrbios específicos de linguagem são atendidos em salas de recursos com professor habilitado em deficiência auditiva.

Com o fechamento do Serviço de Diagnóstico, a avaliação para o encaminhamento para esse recurso passou a ser feita pela equipe da escola²⁵, em conjunto com a equipe de orientação técnica²⁶. Para que se proceda a essa avaliação são realizados encontros entre essas duas instâncias, com os objetivos de analisar o histórico escolar do aluno, suas produções escolares, a Ficha de Avaliação Bimestral e informações sobre atendimentos clínicos. Uma vez definida a indicação para sala de recursos, é realizada uma reunião com os pais dos alunos com o objetivo de explicitar os motivos do encaminhamento, a natureza do trabalho e verificar a concordância dos mesmos com o atendimento.

Embora os procedimentos atuais tenham se modificado um pouco durante o ano de 2008, até o início desse ano a equipe escolar elaborava, a partir da definição pelo encaminhamento à sala de recursos, um relatório com o objetivo de justificar e documentar o encaminhamento. Esse relatório era composto pelas seguintes questões: identificação do aluno, histórico escolar e clínico, avaliação pedagógica em que constem dificuldades apresentadas, adaptações curriculares realizadas e motivos pelos quais a equipe escolar avalia ser necessária a inserção em sala de recursos.

Uma vez elaborada a documentação, inicia-se o atendimento, com periodicidade de uma ou duas vezes por semana, preferencialmente no contraturno da aula na classe comum. Ainda que as diretrizes da Secretaria de Educação determinem que o atendimento não seja oferecido no período de frequência da criança à classe comum, essa não é a situação que se encontra na maioria das escolas. Como a Secretaria não oferece transporte aos alunos que frequentam a sala de recursos em horário inverso ao da aula na classe comum, muitas crianças

²⁵ Na maioria dos casos participam da avaliação um componente da equipe de gestão (diretor, professor auxiliar de direção ou coordenador pedagógico) e o professor da classe comum, sendo que a participação do professor de Sala de Recursos vem acontecendo com maior frequência.

²⁶ Embora a equipe seja composta por orientador pedagógico, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e assistente social, são os psicólogos e fonoaudiólogos que participam com maior frequência da avaliação.

ficam impossibilitadas de fazer o percurso de casa até a escola. A condição em que vivem muitas famílias – pais que trabalham em tempo integral, crianças que cuidam dos irmãos mais novos etc. - também impede que esse tipo de organização se efetive. Cada escola acaba encontrando soluções particulares para esse problema. Algumas procuram pressionar as famílias a “darem um jeito” para trazerem as crianças, outras tentam esgotar com os pais as possibilidades de organização familiar para que a criança não deixe de frequentar a sala de recursos, antes que autorizem a frequência no horário de aula comum, outras não colocam qualquer obstáculo para que o aluno seja atendido dentro de seu horário de aula. A duração dos atendimentos é de 1h30 a 2h por encontro. O atendimento pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos.

No município de São Bernardo do Campo, como se pode verificar, convivem desde formas de atendimento mais segregadas, como é o caso das escolas especiais, até formas de atendimento em que se busca garantir ao aluno com necessidades educacionais especiais o acesso à classe comum. Essa configuração caracteriza a oferta de atendimento educacional especializado no município de São Bernardo do Campo a partir de um *continuum* de serviços, de forma a inserir os alunos em contextos o menos restritivos possíveis.

Observa-se também que predominam formas de atendimento que focam o trabalho com o aluno, sendo que ações de interlocução entre profissionais da educação especial e profissionais das escolas comuns recebem menor atenção. No Ensino Fundamental, embora o trabalho de sala de recursos esteja organizado em três eixos de (itinerância, observação de aula e atendimento ao aluno), é o terceiro elemento que tem recebido maior atenção. As observações de aula, cujo objetivo é conhecer o aluno no contexto da classe, acontecem, na maior parte dos casos, apenas no início do ano. As itinerâncias, que têm por objetivo articular o trabalho entre classe comum e sala de recursos e oferecer um apoio aos professores, acontecem, em muitos casos, de maneira assistemática e informal. Mesmo estando previstas na rotina semanal dos professores que atuam nas salas de recursos, sua efetivação não tem se dado conforme o que está previsto nos documentos orientadores da rede. Ao acompanhar algumas escolas, percebe-se o quanto esse momento, quando acontece, é marcado por tensões, conflitos, discordâncias. Sentindo-se muito cobrado em relação ao que fazer com os alunos e pouco respaldado para esse encontro com os profissionais da classe comum, os professores tendem a investir seu trabalho, predominantemente, no atendimento aos alunos.

Há ainda no município, como já citado anteriormente, serviços de apoios e formas de organização cujo objetivo é oferecer suporte ao trabalho na classe comum quando esta tem em

sua composição alunos com necessidades educacionais especiais²⁷. Tanto escolas de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental podem solicitar, de acordo com as necessidades dos alunos que atendem, a redução do número de alunos por classe, a presença de estagiário de apoio à inclusão e a orientação quanto à acessibilidade arquitetônica, de mobiliário e equipamentos de tecnologia assistiva. Aos alunos com mobilidade reduzida ou que utilizem cadeira de rodas é oferecido transporte, independente da distância entre residência e escola. Há também o serviço de alimentação escolar, que atende às necessidades de alteração de cardápio, consideradas as peculiaridades dos alunos.

A Secretaria de Educação e Cultura do município conta também com equipes de orientação técnica, compostas por profissionais das áreas da Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Fisiatria, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com exceção da Educação de Jovens e Adultos, cuja orientação técnica fica sob a responsabilidade de pedagogos. A composição e o funcionamento dessas equipes técnicas se diferencia de acordo com o nível/modalidade de ensino em que atuam, considerando suas especificidades.

Nas escolas especiais e centros de apoio, a equipe técnica fica sediada nas próprias escolas e tem como atribuições a formação dos professores, o acompanhamento do trabalho com os alunos, bem como a atuação mais ou menos próxima, dependendo do caso, às famílias dos alunos.

As equipes técnicas da Educação Infantil e Ensino Fundamental têm sua sede na Secretaria de Educação e Cultura e realizam trabalho de formação de professores, equipes de gestão e demais educadores da rede, bem como acompanhamento das equipes escolares, de modo a assessorar o trabalho pedagógico realizado, o que demanda idas regulares a cada uma das escolas. O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais constitui parcela importante desse trabalho, tanto no que diz respeito à assessoria quanto à formação.

Historicamente, a equipe de orientação técnica tem assumido como público-alvo de sua intervenção as equipes de gestão das escolas. Essa organização fundamenta-se no entendimento de que é necessário que os profissionais das equipes de gestão estejam respaldados para que possam realizar um trabalho de boa qualidade na orientação e formação dos professores.

²⁷ Conforme legislação municipal, recomenda-se que os alunos com necessidades educacionais especiais componham as classes da escola de modo que não se ultrapasse a matrícula de dois em cada classe. Essa recomendação nem sempre é observada, considerando a grande demanda de vagas em algumas regiões do município.

Esse modo de atuação tem sido alvo de muitas críticas por parte dos professores, que se ressentem do distanciamento da equipe de orientação técnica em relação ao trabalho realizado em sala de aula. Em função dessas críticas, as equipes técnicas têm planejado seu trabalho de modo a estarem mais próximas dos professores. Essa proximidade dificilmente se dá de forma tranqüila, pois sempre há o receio de fortalecer a idéia de que são os “especialistas” que sabem o que fazer. Os técnicos, principalmente psicólogos e fonoaudiólogos, são muitas vezes convocados a oferecer respostas para os conflitos, dilemas e dificuldades que a escola enfrenta. É comum que em reuniões com professores para conversar sobre o trabalho com um aluno sejamos questionados sobre o que deve ser feito. Escutar esse pedido do professor, acolher por meio dessa escuta suas angústias sobre como conduzir a situação que se apresenta, criar um espaço em que a busca de alternativas de trabalho seja uma tarefa coletiva e não incumbência de um ou outro profissional, isoladamente, tem se constituído em constante desafio e nos convocado a construir formas de intervenção que contribuam com a reflexão das equipes escolares a respeito de seu trabalho, sem que se produza submissão e enfraquecimento do trabalho do professor.

Em nosso contato com as escolas da rede ao longo dos últimos 10 anos, temos percebido que as classes comuns têm recebido, a cada ano, um número maior de alunos com necessidades educacionais especiais, alunos que há alguns anos atrás freqüentariam classes integradas e escolas especiais. Essa migração de alunos das escolas especiais e classes integradas para classes comuns tem gerado muitos questionamentos por parte das equipes escolares. Uma das interpretações que se dá a esse processo é que a rede caminha para uma política de inclusão total de alunos com necessidades educacionais especiais. Os professores, tanto de classes comuns, como de educação especial, têm reclamado participação na discussão sobre os rumos que a educação vem tomando no município no que diz respeito à inclusão, mas as decisões continuam sendo tomadas sem que essa participação se estabeleça.

4. 2 Apresentando a escola

Apresentar a escola é dar a conhecer o espaço onde se concretizam experiências educacionais e onde diretrizes são traduzidas em trabalho pelos diferentes sujeitos que desse espaço se ocupam cotidianamente.

A escola em que se desenvolveu esta pesquisa compõe uma rede de aproximadamente 66 escolas de Ensino Fundamental. Conforme consta no Projeto Pedagógico Educacional de 2007, foi criada no ano de 1950, compondo inicialmente a rede estadual de ensino. Atendia, então, o denominado primeiro grau, sendo que a partir de 1996, com o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Estadual de Ensino, passou a atender apenas turmas de CBI à 4ª série do primeiro grau²⁸. Em 1998, a escola passou a compor a rede municipal de ensino que começava a ser formada, atendendo então os primeiros quatro anos de Ensino Fundamental. Alguns professores, mesmo sendo funcionários concursados do Estado, foram mantidos na escola municipalizada, por meio de um convênio com a prefeitura. Entre os professores entrevistados, Alice, Silvia e Patrícia viveram esse processo.

Contava, então, com classes de ensino comum e uma classe especial. A classe especial foi desativada e só em 2008 uma nova classe de Educação Especial, agora denominada Classe Integrada, foi formada.

O bairro do qual a escola faz parte formou-se no período de construção de uma rodovia próxima. Muitos trabalhadores permaneceram no local após a conclusão da obra, dando origem ao bairro, que é composto por moradias bastante precárias, todas em processo de reforma ou construção. Percorrendo as ruas da região, chamam a atenção ruas muito estreitas, sendo que em algumas o acesso só é possível para quem está caminhando. Próximo à escola encontramos uma Unidade Básica de Saúde, duas igrejas católicas, uma mesquita, templos evangélicos e de outras religiões. Há também um Centro de Iniciação Profissional e um abrigo.

No PPE da escola fica assim caracterizada a população que mora no bairro: são trabalhadores, em geral, de baixo poder aquisitivo, exercendo funções pouco qualificadas no mercado de trabalho, oriundos de diferentes estados da federação, de zonas rurais e urbanas. Muitos são analfabetos ou possuem poucos conhecimentos escolares.

Desde sua inauguração, a estrutura da escola pouco se alterou. Salas de aula estão distribuídas em dois blocos que se organizam em torno de espaços que já foram jardins. Há um pátio coberto, que abriga refeitório e palco. Esse espaço é freqüentado cotidianamente pelos alunos e, em ocasiões especiais, recebe, além das crianças, pais e outras pessoas da comunidade.

Construída toda em desníveis (salas que abrigam a equipe de gestão, sala de professores, secretaria, biblioteca, sala de informática e sala de apoio pedagógico em um

²⁸ Atendendo ao Decreto nº 40.473 de 21, publicado no D.O.E. em 22/11/1995.

nível, pátio, quadra e portão de entrada e saída de alunos em um nível intermediário e salas de aula e parque em um nível mais baixo), a acessibilidade física sempre foi um problema na escola. Tal condição agravou-se quando, em 2004, uma outra escola do bairro foi desativada e todos os alunos, entre eles, alunos com dificuldades de locomoção, foram transferidos para essa escola. A partir desse acontecimento houve uma mobilização da equipe escolar no sentido de pressionar a Secretaria de Educação para que fosse providenciada uma reforma que permitisse o acesso ao espaço para todos os alunos. Apenas recentemente a escola passou a contar com rampas que permitem acesso entre salas de aula, pátio e quadra. Entre a situação atual e os primeiros pedidos de reforma, adaptações precárias foram feitas para que os alunos pudessem acessar suas salas de aula.

Ainda que apresentando problemas estruturais, a edificação mantém um clima acolhedor. Não há blocos grandes demais (cada bloco de salas de aula tem aproximadamente cinco salas). São, ao todo, quatro blocos, voltados de frente um para o outro, dois a dois, o que favorece que todos se vejam, se encontrem, conversem, cumprimentem-se. A escola, com muito empenho, montou um parque, com brinquedos infantis feitos de madeira, espaço muito prezado pelas crianças. Possui também quadra, biblioteca, sala de informática, refeitório, todos espaços sistematicamente utilizados por todos os alunos. Possui ainda recursos pedagógicos variados e em boa quantidade, para serem utilizados em todos os espaços da escola, não havendo queixas dos professores em relação a isso.

Embora sedie, desde o ano de 2004, duas salas de recursos, uma com professor habilitado em deficiência mental e outra com professor habilitado em deficiência auditiva, os espaços destinados a elas são, muitas vezes, bastante precários. Nos anos em que há salas de aula vazias em função da diminuição de turmas na escola, as salas de recursos ficam aí alocadas. Caso todas as salas de aula estejam ocupadas por turmas de Ensino Fundamental, o atendimento é realizado em espaços improvisados – geralmente um cantinho do refeitório ou da biblioteca - lugares por onde sempre circulam crianças ou educadores. Essa situação, obviamente, gera muito descontentamento. Embora já tenham partido da Secretaria de Educação notícias de que seriam construídas nas escolas salas de recursos adequadas, até o momento isso não se efetivou nessa escola.

Atualmente a escola atende aproximadamente 650 alunos, distribuídos em 24 turmas, sendo 12 turmas funcionando no período da manhã e 12 turmas à tarde. Até o ano de 2008 atendia, além de alunos dos quatro primeiros anos de Ensino Fundamental, alunos de

PROMAC: Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania, e Telecurso, ambos no período noturno.

Possui um corpo docente relativamente estável. É característica dessa escola a permanência dos professores por longo tempo. A cada dois anos ocorre na rede um processo de remoção, que permite aos professores que desejarem e cuja pontuação funcional permitir, a mudança de escola. Entretanto, nessa escola, as alterações têm sido mínimas. A maioria dos professores tem optado por ali permanecer.

Essa estabilidade não se repete em relação à equipe de gestão. Embora a Professora de Apoio Pedagógico (PAP) tenha um vínculo mais duradouro com a escola, coordenando o grupo de professores desde o ano de 2004, a escola já contabiliza a passagem de quatro diretoras, desde 1998, ano de sua municipalização. Em alguns períodos, a direção ficou sob responsabilidade da Professora de Apoio à Direção, que desde 2004 também permanece na escola, ainda que dela tenha se afastado provisoriamente para assumir outro cargo na Secretaria de Educação. PAP e PAD têm, entre si e com os professores, uma relação de cooperação e envolvimento. Ambas priorizam a sustentação do trabalho pedagógico e nos momentos em que houve troca de diretor ou este se afastou por algum motivo, a PAD procurou assumir a responsabilidade pela administração da escola, garantindo que a PAP tivesse sua dedicação voltada ao acompanhamento pedagógico.

Minha atuação nessa escola vem se dando desde o ano 2000, quando fui contratada como psicóloga. Inicialmente, minhas intervenções eram em função de queixas em relação à (in)disciplina dos alunos. Minha percepção era a de que se travava ali uma guerra entre equipe e comunidade. Nas reuniões das quais participava, nos primeiros anos com a equipe de gestão e depois com a participação dos professores, a tônica eram as queixas a respeito dos alunos e de suas famílias.

Em meu terceiro ano de atuação na escola, vivi com o grupo de professores uma experiência completamente diversa do que recorrentemente vivia naquele espaço. Fui chamada a conversar com os professores sobre os problemas que estavam enfrentando no momento do recreio. Brigas recorrentes, muitas crianças machucadas, queixas dos pais em relação à competência da escola para garantir a integridade física dos filhos, queixas dos professores sobre o comportamento “violento” dos alunos. Em uma reunião inicial acabamos por decidir que o recreio seria filmado por um dos inspetores de alunos. Nas reuniões seguintes assistiríamos a gravação e problematizaríamos as situações apresentadas no vídeo. As reuniões que se seguiram à gravação foram representativas de um processo que se

fortaleceu na escola, algum tempo depois, a partir de mudanças que ocorreram na composição da equipe escolar. As imagens colhidas desencadearam no grupo de professores um processo de discussão sobre o modo como se organizava aquele recreio e sobre as diversas formas de contenção que aquela organização impunha aos alunos. Puderam, juntos, mesmo diante de muitos conflitos e discordâncias, sistematizar os problemas que identificaram e buscar, coletivamente, alternativas para redesenhar o recreio dos alunos. Tive a oportunidade de acompanhar a experiência de um grupo que pode refletir a respeito de uma nuance do seu trabalho e construir saídas para uma situação que se apresentava até então como um impasse.

Outras oportunidades vieram. A PAP, que assumiu a coordenação do grupo de professores no ano de 2004 (lá permanecendo na mesma função até hoje), logo percebeu o quanto os professores sentiam-se sozinhos em seu trabalho cotidiano. Tem buscado, desde então, garantir na escola, por meio de reuniões semanais com os professores, um processo de discussão coletiva a respeito das dificuldades que a escola vive. Essas reuniões são, por vezes, desgastantes, cheias de conflitos, mas têm se constituído em um espaço importante de construção de conhecimento pelo grupo. Algumas professoras fizeram referência a esse processo nas entrevistas.

A inclusão tem sido um dos temas que mais tem mobilizado os professores nas escolas. Com a ampliação do número de alunos com necessidades educacionais especiais atendidos nas classes comuns, avolumaram-se também os pedidos de intervenção da equipe de orientação técnica, pedidos que vão desde a sugestão de atividades pedagógicas, até o encaminhamento para profissionais da saúde. Não é diferente nessa escola. O maior desafio tem sido trabalhar a favor do fortalecimento da atuação do professor e do trabalho coletivo.

4. 3 O Projeto Pedagógico Educacional

As discussões para a elaboração do Projeto Pedagógico Educacional (PPE) das escolas municipais de São Bernardo do Campo são feitas no início de cada ano letivo. Geralmente são reservados os primeiros dois ou três dias de retorno do professor ao trabalho, logo após as férias de janeiro, para que as equipes debatam questões centrais que comporão seu Projeto Pedagógico Educacional. São as equipes de gestão das escolas que planejam e coordenam esse momento, tomando para si, posteriormente, a responsabilidade de redigir o texto final do PPE.

As queixas a respeito do tempo exíguo de debate em torno do PPE são intensas na rede a cada início de ano. Algumas vezes essas queixas são formalizadas através da elaboração de documentos encaminhados pelos diretores à Secretaria de Educação. Nessas condições, alguns PPEs acabam por resultar em um texto que nada mais é que um conjunto de recortes de outros documentos da rede, que pouco dizem do trabalho concreto que se faz na escola, tampouco apresentam seus principais impasses.

No caso da EMEB X de Dezembro tem sido preocupação da equipe de gestão, desde o ano de 2004, construir um PPE que represente o trabalho que a escola vem realizando. Embora a discussão sobre a inclusão não seja algo recente, foi em 2007 que se incluiu o tema da diversidade pela primeira vez em seu documento orientador.

Assim a PAP referiu-se a esse processo de incorporação da discussão sobre a inclusão ao PPE, desencadeado pelo fechamento de uma escola do bairro que era considerada como referência no trabalho de inclusão e pela conseqüente transferência dos alunos para a EMEB X de Dezembro:

Então, assim, foi nesse crescente. Eu acho que quando o M. J. chegou aqui, aí que começou, que as professoras vieram e... nossa! Trouxeram muitas práticas bacanas, a própria fala delas, de uma vivência que elas já tinham. E aí a gente começou essa discussão. E quando a gente foi preparar o PPE do próximo ano, a gente falou, “não, a gente tem que constar isso, a gente tem que dizer que a gente está preocupado com isso e que isso faz parte do nosso trabalho. Não dá pra dizer ‘isso aqui não é...’ e a gente tem que garantir no PPE!”. Então a gente começou a colocar isso como uma meta. A gente tinha até então três metas: atendimento à comunidade, alfabetização... que são as metas que têm que existir mesmo. Mas essa não, veio do próprio grupo de professores, dessa discussão toda que dizia, “olha, não dá, a gente precisa garantir esse atendimento à diversidade, essa questão no PPE”. E aí, tendo isso, a gente tinha que justificar, a gente tinha que conversar. Então, tudo isso foi um processo formativo. Começou com essa discussão, com essa necessidade, daí quando a gente pôs mesmo no papel, a gente foi obrigado a ir atrás, a discutir, e aí a gente foi criando mais coisas. E aí também tinha que registrar, então a gente vai pensando mais sobre isso, quando a gente tem que fazer esse trabalho.

A leitura do PPE permite observar que a escola vem não só ganhando clareza quanto às dificuldades que vive em relação ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, como também vem procurando alternativas de enfrentamento a essas dificuldades. Logo no início do documento, ao serem apresentados os princípios norteadores do trabalho pedagógico, o texto aponta para a experiência potencializadora da aprendizagem que o

trabalho com a diversidade representa, afirmando a crença na capacidade de aprender de todas as crianças.

Entende que seu principal desafio é oferecer a todos os alunos o acesso aos conteúdos básicos dos quais todo cidadão deve se apropriar, apontando como necessidade urgente a reestruturação do currículo, de modo a torná-lo mais flexível e assim atender a toda a população que busca a escola. A escola explicita seu olhar para a população plural que atende, apontando para valores como liberdade, tolerância, convivência com o diferente, tratamento igualitário:

É compromisso de todos – sistema escolar, educadores, família – operacionalizar a inclusão escolar de modo que os alunos, independentemente de classe, etnia, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais – possam aprender juntos em uma escola de qualidade. (PPE 2007)²⁹

Embora afirme um conjunto de princípios norteadores para seu trabalho, revelando intenções de transformação da escola para atender todos os alunos, a tradução desses princípios em prática pedagógica tem sido bastante problemática. O acolhimento à equipe escolar, a conscientização dos educadores sobre a inclusão e um processo de formação continuada foram as primeiras ações organizadas na tentativa de transformar esse quadro.

Ficaram estabelecidos como objetivos para esse trabalho de formação, propiciar acesso, permanência e uma aprendizagem significativa, eliminando práticas e atitudes discriminatórias e estabelecendo práticas favoráveis aos professores no seu trabalho com a diversidade. Como estratégias, foram adotadas a tematização de boas práticas de trabalho com a diversidade existentes na unidade escolar, a discussão de casos e a elaboração de situações para discussão, aproximando-as de situações concretas vividas na escola.

No PPE de 2007, além da apresentação de princípios e ações, constam, pela primeira vez, os planos de ação das salas de recursos (DA e DM). Nos PPEs anteriores as salas de recursos eram apenas citada, sendo apresentadas informações apenas de caráter organizacional. Embora tenhamos percebido, na entrevista com os professores, que ainda não há discussão coletiva a respeito das salas de recursos nessa escola, a incorporação de seu plano de ação no PPE parece representar uma progressiva apropriação desse serviço pela equipe escolar.

²⁹ O PPE da escola não está citado nas referências deste trabalho, para que fique garantido o sigilo quanto à identidade da escola.

Não é nosso objetivo fazer uma análise aprofundada do PPE da escola. É o bastante, para este momento, perceber no texto, e ainda mais na prática de acompanhamento à escola e nos depoimentos dos professores, o quanto esse tema tem ganhado destaque e quantas perguntas, dúvidas, incertezas ele tem ensejado.

4. 4 Os relatórios de encaminhamento

Como já foi mencionado ao se apresentar a organização da rede municipal de São Bernardo do Campo para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, as escolas são orientadas a elaborar um relatório que subsidia discussão entre equipe técnica e equipe escolar, com o objetivo de avaliar a necessidade de encaminhamento do aluno para a sala de recursos. Os itens que constam nesse documento foram elaborados pela equipe de orientação técnica do Ensino Fundamental.

I. Dados de identificação do aluno

(nome, data de nascimento, nome do professor, período, ano/ciclo)

II. Histórico Escolar

(ano, ano/ciclo, nome da escola)

III. Dados considerados relevantes sobre histórico clínico

IV. Avaliação pedagógica em que constem:

- a. Dificuldades apresentadas pelo aluno e contextos em que apresenta maior dificuldade;
- b. Adaptações curriculares realizadas pela equipe da escola para atender o aluno;
- c. Motivo pelo qual a escola avalia a necessidade de inserção do aluno em sala de recursos/Classe Integrada e foco do trabalho a ser realizado;
- d. Observações gerais

V. Assinatura da equipe escolar (professor do aluno e pelo menos um representante da equipe de gestão);

VI. Parecer da Equipe de Orientação Técnica

VII. Data

No Quadro 3 apresentamos alguns dados sobre os alunos que freqüentaram a sala de recursos durante o ano de 2008.

Quadro 3 – Dados referentes aos alunos que freqüentaram sala de recursos no ano de 2008

Aluno*	DN	Ano de início	Idade ao iniciar SR	Tempo Escolaridade ***	Ano/Ciclo	Indicação
Alex	6/8/1994	2004; 2006 **	10; 12	4; 6	2º I	Ens. Fund./CI
Alessandro	11/8/1998	2008	10	4	2º II	Ens. Fund.
Ariene	10/7/1998	ago/07	9	3	2º I	Ens. Fund.
Celina	29/1/2000	fev/08	8	2	1º I	Ens. Fund.
Clélia	17/6/1999	não consta	não consta	não consta	não consta	não consta
João	26/8/2000	jun/07	7	1	1º I	não consta
Nayara	21/5/2000	mar/08	8	2	2º I	Ens. Fund.
Renato	21/11/1999	ago/06	7	1	1º I	Ens. Fund.
Thalita	22/2/1999	jun/07	8	2	1º I	Ens. Fund.
Valéria	25/12/1997	mar/08	11	5	2º II	Ens. Fund.
Wellington	6/12/2001	mai/08	7	1	1º I	Ed. Infantil

* Os nomes são todos fictícios

** Aluno freqüentou SR durante o ano de 2004; freqüentou CI no ano de 2005; voltou a freqüentar SR em 2006

*** *Tempo de escolaridade no ano em que foi indicado para SR

Embora os itens apresentados no quadro devam constar nos relatórios de encaminhamento, nem sempre os mesmos estavam disponíveis. Nesse caso, recorreremos aos registros realizados pela pesquisadora ao longo de seu acompanhamento à escola.

Verificamos os prontuários dos 11 alunos que freqüentaram a sala de recursos em 2008 e em apenas um desses prontuários não foi encontrado o relatório de encaminhamento. Em conversa com a PAP foi possível perceber que os relatórios são escritos, ainda, como um dos procedimentos a serem cumpridos pela escola para que se efetive o atendimento da criança, assumindo muitas vezes um peso burocrático para a equipe escolar.

Nas escolas é recorrente a queixa sobre a escassez de tempo para cumprir com o preenchimento de uma série de documentações. As equipes acabam desenvolvendo estratégias para lidar com essa situação. A recusa pela elaboração dos documentos não é uma dessas

estratégias. Comumente, as escolas cumprem com o que lhes é determinado por instâncias superiores. O modo de fazê-lo, sim, é que é indicador, muitas vezes, de sua falta de sentido: em certos casos, vemos a reprodução de textos idênticos para diferentes crianças, textos genéricos, em que não se percebem singularidades; em outros casos, faltam informações sobre o aluno e o contexto em que foi encaminhado. Nem de longe esses documentos expressam o que concretamente se dá no contexto escolar, seja no âmbito das discussões entre os educadores, seja no âmbito das práticas. Coladas às necessidades cotidianas, às exigências pragmáticas às quais as escolas estão submetidas, o tempo para o pensar é pouco.

Embora nos documentos oficiais se recomende que esses relatórios sejam elaborados pela equipe escolar (equipe de gestão e professor), na prática eles são elaborados de diferentes formas nas diferentes escolas: há escolas em que os professores os elaboram sozinhos; há escolas em que é realizado um esforço para uma elaboração conjunta; há escolas em que são elaborados a partir de sínteses de discussões anteriores sobre o aluno, em que estiveram envolvidos diferentes profissionais da escola.

Na escola pesquisada, a elaboração dos relatórios foi feita, em sua maioria, pela própria PAP. Dois relatórios foram elaborados por outros profissionais: o de Alex e de Wellington. O relatório de Alex, cujo encaminhamento foi realizado pela equipe da Classe Integrada que freqüentou em 2007, foi elaborado pela psicóloga da equipe de orientação técnica que acompanhou o trabalho com o aluno na escola anterior. O encaminhamento de Wellington foi registrado em um formulário utilizado pelas escolas de Educação Infantil para indicar apoios e recursos necessários ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental, por ocasião da passagem de um nível de ensino para outro, de modo que o quadro de paralisia cerebral, bem como as limitações motoras apresentadas pelo aluno parecem ser o argumento que justifica o encaminhamento do aluno para a sala de recursos.

A PAP informou que, em alguns casos, não houve como fazer os relatórios a tempo de serem lidos na reunião entre equipe escolar e equipe de orientação técnica. Feitos posteriormente, tinham a intenção única – e também fundamental – de documentar o encaminhamento.

Entre os 11 alunos que freqüentaram a sala de recursos em 2008, seis iniciaram a freqüência a esse recurso aos sete ou oito anos de idade, quando ainda freqüentavam o 1º ou 2º ano do ciclo I. Um aluno iniciou aos nove anos e um aos dez, ambos também freqüentando o 2º ano do ciclo I, tendo respectivamente três e quatro anos de escolaridade. Um aluno

iniciou a frequência aos 11 anos, quando cursava o 2º ano do ciclo II. O aluno Alex, que iniciou a frequência aos dez anos, voltou a frequentá-la depois de passar um ano na Classe Integrada e retornar, no ano de 2008, ao 2º ano do ciclo I, aos 12 anos de idade.

A indicação para sala de recursos foi feita, predominantemente, pela equipe do Ensino Fundamental. Há duas exceções: a segunda indicação para o aluno Alex foi feita pela equipe que compunha o atendimento em Classe Integrada e a indicação do aluno Wellington foi realizada pela equipe da escola municipal de Educação Infantil que frequentou no ano anterior.

Dos prontuários analisados, nove apresentavam dados sobre o histórico clínico dos alunos, descritos no quadro a seguir:

Quadro 4 - Descrição do histórico clínico por aluno de sala de recursos

Aluno	Descrição do histórico clínico
Alex	Déficit motor, com resultado muito abaixo do esperado para sua idade no que se refere à organização e percepção visomotora; indicação de terapia psicomotora; segundo fala da mãe, o aluno sofre de déficit de atenção e hiperatividade; encaminhamento a psicólogo, pela escola, a pedido da mãe, que se queixa de dificuldades em lidar com o filho; o aluno queixa-se de não enxergar direito, o que motivou uma consulta ao oftalmologista e resultou em uso de óculos.
Ariene	Cirurgia cardíaca aos 4 meses, em função de um “defeito congênito”, conforme relato da mãe; quadro convulsivo antes da cirurgia; tem bronquite, estrabismo; escola realizou encaminhamento à pediatra, orientada pela fonoaudióloga da EOT, por apresentar mordida aberta anterior, projeção lingual de alguns fonemas, voz hipernasal e características de rouquidão e soproidade.
Celina	Relatório de instituição clínica com diagnóstico de Deficiência Mental Moderada, com indicação de atendimento em terapia ocupacional, psicólogo e neurologista. Faz uso de medicação controlada.
Clélia	Quadro de paralisia cerebral com seqüelas motoras. Realizou cirurgia de alongamento de tendão da perna esquerda. Possui estrabismo convergente à direita e sofre de convulsões (epilepsia).
João	Laudo neurológico com diagnóstico de Atraso de Desenvolvimento Neuro

	Psico Motor, deficiência mental moderada e epilepsia. Encaminhado para psicólogo e fonoaudiólogo em 2007. Laudo psiquiátrico, datado de 2008, com diagnóstico de deficiência mental de grau a esclarecer por provável causa perinatal e indicação de escolarização especializada para suas limitações, bem como de tratamento em instituição especializada.
Nayara	Eletroencefalograma indicando atividade irritativa difusa bilateral durante sono induzido; relatório neurológico, datado de outubro de 2006, com diagnóstico de Atraso de Desenvolvimento Neuro Psico Motor, deficiência moderada e epilepsia. Indicação para tratamento em instituição especializada, feito por programa municipal de atenção ao portador de deficiência.
Renato	Apresenta sério problema de fala; faz terapia fonoaudiológica; apresenta estrabismo, fazendo uso de óculos; tem quadros constantes de infecção de ouvido, fazendo uso freqüente de antibióticos.
Thalita	Relatório inexistente
Valéria	Segundo a família, passou por cirurgia cardíaca quando bebê. Frequentou atendimento fonoaudiológico após ser encaminhada pela própria unidade escolar, em 2004. A aluna foi encaminhada para tratamento psicológico e neurológico. Fez exame de cariótipo, cujo resultado a família não apresentou, relatando apenas que nada fora diagnosticado no referido exame.
Wellington	O aluno apresenta quadro de paralisia cerebral com <i>déficit</i> motor. Tem atendimento fonoaudiológico

Quanto à avaliação pedagógica, é possível destacar alguns elementos que se apresentam de forma recorrente:

- as informações que dizem respeito às dificuldades dos alunos são predominantemente relativas a defasagens no processo de alfabetização e à aprendizagem de conteúdos de matemática; os problemas de comportamento não justificam, sozinhos, os encaminhamentos, mas aparecem, em alguns casos, vinculados às “dificuldades de aprendizagem” relatadas;
- as dificuldades identificadas nos alunos são relatadas, na maior parte das vezes, de forma genérica; são comuns expressões como “o aluno é disperso”, “tem dificuldade de concentração”, “o aluno nunca para sentado”, “o aluno não faz nada”, “ele não se interessa pelas atividades”;

- poucas são as informações sobre intervenções pedagógicas realizadas anteriormente pela equipe escolar, seja ou não denominada como adaptação curricular; a intervenção mais citada é o apoio pedagógico, para alunos que têm dificuldades em Língua Portuguesa;
- a necessidade de intervenção individual é uma justificativa recorrente para o encaminhamento para sala de recursos;
- não aparecem nesses relatórios, de forma explícita, solicitações em relação à orientação para o trabalho a ser realizado em sala de aula, pelo professor da classe comum;
- não aparece no relatório nenhuma referência a aspectos institucionais como justificativa do encaminhamento.

4. 5 As professoras entrevistadas

4. 5. 1 Professora Alice

Formada no magistério em 1972, Alice dedica-se à docência há 37 anos. Nesse período, prosseguiu seus estudos, fazendo quatro anos do curso de graduação em Psicologia, curso interrompido antes de sua conclusão por problemas pessoais. Fez o curso de Pedagogia e mais tarde uma especialização em Educação Especial.

De dedicação à escola pública contam-se 23 anos. No início da carreira foi professora do Mobral e deu aulas particulares para alunos de escolas da rede pública e da rede privada de ensino. Dessas experiências, traz consigo o que aprendeu no contato com alunos de diferentes faixas etárias e com diferentes metodologias de ensino.

Em 1986, contratada por concurso público no estado de São Paulo, foi professora, durante um ano, em uma classe comum. No ano seguinte, ainda em início de carreira como funcionária pública e professora recém-chegada na escola, ficou responsável por classes especiais por alguns anos, em um momento histórico em que a especialização não era condição para assumir essas classes, geralmente atribuídas aos “novatos” na profissão, como ela mesma relata:

Quando eu retomei, em 86, eu percebi assim, naquela época o Estado tinha aquelas classes especiais, que eles falavam. Mas essas classes especiais não

eram dadas pra um professor que tinha um preparo, eram dadas pra aquele professor que estava reiniciando.

[...]

E então era aquela coisa assim, você chegava, os professores que estavam na frente escolhiam, claro, o que sobrava você pegava. E eu estava reiniciando. Então, até, a princípio, eu peguei uma classe muito boa, quando... o primeiro ano, que eu iniciei, foi uma classe muito boa. Mas depois foi assim, essa coisa de me darem classes especiais. Eu não achava ruim porque... eu já tinha essa coisa comigo, mas assim, eu tinha muita dificuldade, muita coisa eu ia por intuição, porque não tinha um preparo mesmo. Nem se falava em inclusão naquela época. E então eu fui criando o meu jeito também de lidar com eles.

Ao relatar sua experiência com classes especiais, a professora fala de seu incômodo em ter que se submeter ao método e ao controle externo de seu trabalho e vai contando sobre as formas de resistência a esse controle como meio de realizar um trabalho em que visse sentido.

É, eu era vista como uma professora diferente, até pelas colegas, às vezes até alfinetadas... “o que você faz na sala de aula?”. Porque eu gostava de música, eu cantava muito com eles, mas cantava não por cantar. Eu estava sempre buscando alguma coisa que pudesse dar um significado, que estava até surgindo, ainda, aquela coisa de Emília Ferreira. Aí participei do Projeto Ipê. Então, aquilo vinha batendo de encontro com o que eu pensava. E tinha que usar a bendita cartilha! Então, teve uma coisa muito interessante. Era assim: todos tinham que estar na mesma lição, em todas as classes. Eu não esqueço disso. Era a pata. Foi na lição da pata que foi meu drama. E eu achava aquilo muito estranho. E então a coordenadora... elas passavam pra dar uma olhada em que lição você estava. E eu lembro que eu não estava em nenhuma lição. Eu queria dar a base alfabética. Eu apresentava o alfabeto todo dia, entendeu? Eu partia daí, eu fazia brincadeiras, falava que tinha letrinhas que tinham som, as outras eram mudas, sabe? Mas isso era uma coisa até meio intuitiva, eu não estava seguindo alguém. E funcionava. Então ela... esse dia ela ficou meio brava comigo. E ela resolveu fazer... era o mês de julho, mais ou menos. Ela resolveu que ia assistir uma aula minha lá com as crianças. Não era nem assistir aula. Em geral ela ia tomar leitura das crianças, na verdade. Até a lição da pata. E ela foi. E aí, quando chegou na pata, ela disse, “não, eles tão lendo bem!” Eu falei, “ah, que bom, mas não precisa parar na lição do pato, pode continuar a cartilha...”. Eles vieram até o final da cartilha. Aí ela ficou surpresa, ela falou pra mim. Então, era uma pessoa muito boa. Era, realmente. Ela não alcançava o jeito que eu estava pensando e até entendo ela, que também... que também tinha outras resistências e outras coisas. E aí ela falou pra mim, eu até trago, “olha, tua luz brilhou”. A coisa era muito forte, a pressão. Então, na verdade, eu tinha que fazer assim: ela ficava até as quatro [risos], então até as quatro eu ficava presa naquela forma deles. Tinha, porque eu tinha receio de alguém estar me observando. E quando ela ia embora, eles saíam às cinco, das quatro às cinco é que eu usava o que eu queria usar, do meu jeito.

Logo após essa experiência, Alice foi convidada a assumir a coordenação da escola. Aceitou. Nessa posição de coordenadora, imaginava poder contar com maior liberdade de trabalho, mas logo pode constatar que não seria bem assim:

Aí foi que me convidaram pra eu ser coordenadora. Eu fiz uma experiência, foi muito bom, mas, assim, eu gosto muito de sala de aula mesmo e também eu percebi que como coordenadora não dá pra você realizar o que você pretende, porque tem as resistências. Eu achava que aquilo que eu fazia em sala de aula, eu ia poder... sabe aquele professor idealista, “você vai poder fazer tudo na sala!”. E não era bem assim. Então, eu falei, “não, não é por aí...”. Aí voltei pra sala de aula de novo. Mas foi boa a experiência, é bom você ter uma visão de todos os lados.

Sua opção foi pelo retorno à sala de aula. Seu histórico profissional fez com que, durante algum tempo, ainda lhe atribuíssem classes especiais, e mais tarde, alunos com necessidades educacionais especiais.

Aí, todo ano sempre me davam classe especial. Quando deixou de ter classe especial, sempre tinha inclusão na minha sala, porque criava um estereótipo assim... “ah, a Alice tem mais paciência, ah, a Alice...”. Isso não é bom, não é bom esse estereótipo, mas sempre... Não, tem o lado positivo, mas também tem aquele lado do tipo assim, vai acumulando coisas que eu acho que todos têm que criar essa... essas experiências pessoais.

A prática de atribuir o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais a alguns professores e não a outros, em nome de um perfil mais ou menos adequado, é considerada problemática pela professora. Esse tipo de conduta, adotada ainda, com frequência, em muitas escolas, tem com um de seus resultados o que a professora denomina como sobrecarga.

E fica um peso até no sentido de você se cobrar: “eu tenho que dar conta porque estão confiando em mim”. E às vezes a gente tem nosso limite também, entendeu? Porque, por exemplo, você ter uma ou duas inclusões, mas quando começa a sobrecarregar... Tudo bem que eu já tinha uma experiência de classe especial, mas mesmo assim. Porque a classe especial da época, ela não passava de vinte alunos, quinze alunos. E depois, quando começou essa fase de inclusão, eles punham três, quatro inclusões numa sala regular! Então, eu me cobrava muito, porque eu também tinha que dar atenção pra todos e eu sempre vejo assim, aquela criança que tem um potencial também tem que ser investida. Eu não posso só preocupar... Eu tenho que preocupar com a minha inclusão, eu sempre tenho um olhar muito mais especial com aquela criança que tem mais defasagem, mesmo que não for inclusão, porque eu acho que ela precisa mais de atenção. Mas eu não posso esquecer também daquele aluno que tem um potencial, mais... menos comprometido. Ele tem também que

desenvolver. Então, eu me cobrava muito. Eu cheguei até a pegar uma estafa mesmo, uma fase. Porque, quando a gente é muito apaixonada, a gente se envolve muito. Hoje eu me sinto mais segura, mas você imagine, eu não tinha segurança, hoje eu tenho. Tem dia que eu ainda tremo na base, a gente está sempre aprendendo, mas eu digo assim, imagine vinte anos atrás! Então eu cobrava demais de mim mesma.

[...]

Eu sempre estava receptiva pra alguns desafios, algumas experiências. Hoje, nem tanto [risos]. Porque com o passar dos anos, você vai... Eu não estacionei, não, eu gosto muito de desafio ainda, mas eu falo assim, o desgaste é muito, realmente, até físico!

A sobrecarga é sentida a partir de um conjunto de preocupações que vão se colocando em função das cobranças de quem confiou o trabalho a ela, das cobranças que ela mesma faz em relação ao atendimento de todos os alunos, em função dos questionamentos em relação ao melhor modo de trabalhar com esses alunos. No município existe uma resolução que determina que cada classe tenha, no máximo, dois alunos com necessidades educacionais. As equipes de gestão tendem a observar essa regra, mas é fato que há na escola professores que se mostram mais dispostos a receber esses alunos, enquanto outros se mostram mais resistentes a assumir esse trabalho, manifestando queixas relacionadas principalmente à falta de conhecimento e de apoio.

De um dos primeiros anos em que trabalhou na escola X de Dezembro, a professora relembra uma experiência que viveu junto com uma professora de classe especial. Livre das pressões hierárquicas e do controle, com a possibilidade de uma atuação conjunta, caracterizada por uma relação de troca e apoio, foi possível realizar um trabalho de sucesso com um aluno com necessidade educacional especial. É evidente que o sucesso da inclusão não pode depender apenas de felizes e ocasionais encontros. Mas é a experiência de autonomia vivida pela professora que parece fazer toda a diferença.

Mas aqui eu tive uma experiência muito linda! Porque quando eu cheguei aqui, tinha classe especial, mas não me deram. Aí, nessa época, eles já punham um professor especializado. Só que a Sala Especial eram aqueles alunos bem comprometidos. É o caso da Valquíria agora, bem... entendeu? Então, na nossa sala tinha muita inclusão. Só que não era denominada inclusão. Mesmo assim, era um desafio, porque tinha uma classe com uma professora, ela era muito parceira. Da Sala Especial. Até lembro o nome dela, acho que era Nair. E ela dava muitas dicas pra ajudar a gente na sala e ela falou assim, “Alice, vamos fazer uma experiência?” E foi aluna minha, de três anos, a Thainá. Não sei se você lembra dela. Suiu acho que o ano retrasado daqui. E ela falou assim, “a Thainá tem condições de ser alfabetizada, ela não tem o mesmo comprometimento que os outros...” E olha, era uma criança que andava assim pela escola, como se fosse... no mundo dela, parecia uma criança... como se fosse um problema mental mesmo. E ela falou assim, “mas

eu vejo assim, algo de bom, que a gente pode investir. Você não quer fazer uma experiência comigo?”. Porque precisa o professor aceitar. E ela, “algumas horas ficar na sua classe, assim...”. A nossa sala era do lado, “pra gente observar”. “Ah, eu topo!”. Então, a princípio, ela resistia. Ela vinha pra minha sala, mas ela queria voltar. E realmente, aí eu fui dando, assim, eu começava a dar atividades bem fáceis, pra ela sentir. Eu fui pegando gosto. E aí ela veio pra sala regular, no ano seguinte, comigo.

A essa experiência, a professora contrapôs a situação atual das classes integradas, em que o controle sobre o encaminhamento, exercido por diferentes instâncias externas, se faz presente, de modo a colocar o professor como mero executor e não como sujeito na tomada de decisões sobre o trabalho.

Que é o que a gente fala hoje, Sala Integrada, mas hoje a Sala Integrada é uma coisa também... obrigatória. E eu acho que essa experiência, ela tem que ser mais ou menos como... Por exemplo, não tinha ninguém nos pedindo isso, nem departamento, nem direção, nada. Foi iniciativa nossa. Teve professor que não quis, ele está no direito dele, porque talvez ele não se sentisse seguro. Eu me senti segura naquela parte, naquele momento, e ela estava me dando respaldo, porque ela também me sugeria atividades, que eu não sabia, entendeu? Ela foi muito bacana. E deu certo e nós duas no final do ano estávamos contentes.

[...]

Ali nós estávamos fazendo uma experiência nossa. Agora, hoje, vamos supor, se você abre uma experiência dessa, um exemplo, eu estou dizendo assim, sem estar muito estruturado. Você tem que dar conta. Então, você tem também uma certa cobrança de outros órgãos que você tem que dar conta, então você não pode, também... Não é que a gente era cobaia, nem a menina. Mas, digo, você se sujeita a algumas experiências. E a gente se sentia mais à vontade, porque é uma iniciativa nossa. Então você se sentia mais tranquilo pra fazer.

Alice trabalhou com a aluna Valéria durante os anos de 2007 e 2008, respectivamente no terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental. A professora lembra a condição de aprendizagem da menina quando a recebeu:

A Valerinha, quando chegou pra mim, não conhecia cores, não conseguia associar quantidade, o número com a quantidade, mesmo porque, por exemplo, você punha... pegava o material dourado. Você punha 45 aqui e quinze aqui, e falava, “onde tem mais?”. Ela não sabia associar, entendeu? No concreto. Ela não conhecia o sistema de numeração decimal.

Diante de uma criança com muitas defasagens na aprendizagem e de um grupo de alunos cuja relação não favorecia o acolhimento da aluna, a professora optou por investir nas

relações afetivas, entre ela e a aluna e entre os alunos. Essa opção, como se pode ver, tem estreita relação com sua experiência pessoal como aluna com deficiência visual.

Eu acho assim, a aprendizagem, ela tem muito a ver com o intelectual, mas ela passa pelo afetivo, pelo emocional. E então, eu acho assim, a hora que você consegue quebrar as barreiras emocionais na criança, ela se abre pra aprendizagem. Então, eu percebi na Valerinha, assim, ela não era muito aceita pelos colegas. Então, é um sorriso, mesmo pelo aspecto físico dela, você conhece. Então muitas crianças riam. E isso... ela é muito sensível, é uma criança muito sensível. Então eu percebi isso. É aquilo que eu te falei, de eu me por no lugar, porque quando eu era criança, eu comecei a usar óculos com sete anos de idade. Não é caso dela, que é um outro comprometimento, mas é uma deficiência. Eu via o sofrimento da gente quando... as piadas, as brincadeiras... Enquanto criança! Hoje eu não me abalo, tenho maturidade. Então, eu lembro assim o quanto feriam as brincadeiras, o quanto a gente se inibe, quanto a gente bloqueia. Então, é... Então, é... quanto que às vezes é tratada a criança, às vezes... eu também tenho muito medo disso, vamos supor, não é o caso da Valerinha, mas às vezes uma criança muito tímida, por bloqueios emocionais até, ela pode ser confundida com comprometimento e jogar ela como inclusa, não é? Mesmo até na baixa visão, às vezes a criança tem uma dificuldade pra aprender, e “ah, essa criança é dispersa”, mas é dispersa por quê? Não é? Então, eu, assim, eu não sou “expert” no assunto, mas eu procuro ter sensibilidade a isso na minha sala de aula, de observar. Eu não consigo resolver tudo, porque a gente também é ser humano, mas eu tenho esse cuidado, sempre, assim.

E o outro lado é assim, de ir criando esse vínculo afetivo com a criança e fazer a classe também criar esse vínculo com a criança. Então, quando eu percebi que ela... no começo, havia uma resistência na classe sim, sabe? De menosprezo, de não querer brincar, de não querer... Na festa junina ano passado não quiseram dançar com ela, eu dancei com ela um pouco. E aí, aos poucos... hoje é normal, hoje você entra na sala, é tranqüilo, ela se sente aceita... ela se retraiu um pouquinho agora com a morte do pai, se fechou um pouco mais, mas ela brincava, ela participava. Mesmo agora, na mostra cultural, ela chegou pra mim e falou, “professora, o que que eu posso ajudar, não tem nada que eu possa ajudar?”. Eu falei, “tem sim”, que ela fez a dobradura do barco. E então, ela é muito interessada, muito esforçada. E aí eu percebi que à medida que ela foi se abrindo, criando esse vínculo, foi facilitando essa aprendizagem.

A frequência da aluna à sala de recursos foi adiada, no modo de ver da professora, pela demora em se definir “o que a aluna tinha”. Na rede, embora os documentos apontem que o encaminhamento para o atendimento educacional especializado, independentemente de qual seja ele, deve ser realizado a partir de uma avaliação pedagógica, muitas equipes ainda entendem que o diagnóstico clínico é condição para acessar o atendimento. Como o processo de encaminhamento é geralmente conflituoso, o diagnóstico acaba funcionando também como mais um argumento de convencimento de que o apoio é necessário.

Sem contar com algum documento que pudesse ser providenciado pela mãe que justificasse o pedido pelo encaminhamento, a decisão acabou por pautar-se em um conjunto de aspectos: nas defasagens de aprendizagem da aluna, na percepção de que a aluna respondia aos investimentos pedagógicos que estavam sendo feitos, na impossibilidade de oferecer na classe comum a atenção que a aluna, em seu modo de ver, precisava, na aposta de que, com a ajuda da sala de recursos, a aluna conseguiria ser promovida ao final do ano.

Eu não sei definir o problema da Valerinha porque a mãe se recusa e nunca trouxe nada, é aquela coisa que também é meio que de intuição, tanto que acho que aí foi difícil ela ser encaminhada pra Sala de Recurso o ano passado. Então nós chegamos à conclusão de que precisaria sim, mas que não adiantava a gente esperar que a mãe trouxesse algo. Então foi a decisão da Cleo, da Mara e... conjunta.

[...]

Então, aí, com todas essas dificuldades que ela tinha e eu vendo que dava pra se investir, mas que só na sala de aula era muito pouco, porque, vê bem, ela estava na terceira série, então tinha que correr atrás de várias defasagens. E pelo esforço dela, a gente pensou assim: “poxa, tem que trabalhar a autoestima dessa menina também e só a sala de aula não vai dar conta”. Não podia, também, só ficar dando atenção a ela. [...] Então a gente chegou a essa conclusão. A professora da sala de recursos fez uma análise, achou que realmente precisaria... que aí foi o olhar dela também, que eu não tenho essa experiência. Eu vou te falar uma coisa mais que é intuitiva, mesmo... Então o olhar da PAP, mais o da professora de sala de recursos, as coisas que eu trouxe, o progresso que estava havendo, mas que poderia, não ficar estagnado, mas poderia não render como a gente gostaria, em um ou dois anos, em um ano, no caso. Porque, assim, no ano passado a gente queria, mas... já queria, mas a Cleo falou, “vamos esperar mais um pouco, ver, tal”. Agora, esse ano, a gente viu que se não investisse mesmo, ela não teria condições e aí poderia dar bloqueio, porque ela se esforçou tanto, que... olha, é de emocionar, ela é muito esforçada! E, de repente, ter que reter na quarta série ia ser uma judiação, e só a sala de aula não ia dar conta.

A possibilidade de ter na professora da sala de recursos uma interlocução para realizar o trabalho com a aluna também é um fator que interferiu no encaminhamento.

E eu não sei nem se eu estou agindo certo, eu vou agindo assim, é o que eu estou te falando, meio que... é claro que com fundamento em algumas experiências que eu já passei, mas eu digo assim, eu não estou, assim, com alguém me orientando, “não, você está mesmo indo por aqui, está certo, é assim mesmo...”. Se bem que a Mara me deu umas dicas no conselho, naquela... num momento lá que eu não sei...

Interrogada sobre o que entende que é possível fazer na sala de recursos que se diferencia do que é possível fazer na classe comum, a professora faz referência à possibilidade de um acompanhamento e observação sistemáticos ao aluno.

Olha, na sala de aula também tem um atendimento individualizado. Eu acho que não dá pra ser, assim, o tempo todo, mas eu penso que na sala de recursos, por ser menos alunos, é mais... há uma seqüência maior até com atividades, você vê o término, você acompanha, observa. Porque eu acho que nesses casos é muito importante a observação, que na sala de aula nem sempre você pode.

A professora lembra que a intervenção individual na classe comum depende muito das características do grupo. Mesmo com a redução do número de alunos na classe, essa intervenção é dificultada, pois geralmente há várias crianças com as quais é preciso usar tal estratégia.

Eu esquematizo assim: uma intervenção individual, duas vezes por semana, uma hora mais ou menos. Eu faço uns combinados com a classe. Essa classe é difícil cumprir combinados, realmente é uma classe um pouco difícil. Porque, nos outros anos, eu tenho feito muito essa experiência de ficar dois anos com a sala, três anos com a sala. Então os outros anos eu formava os grupos e falava pra eles, “olha, todos vão ter atenção, eu dou atenção pra todos, mas não no mesmo dia, então tal dia a professora vai atender tal grupo, e aí vocês vão fazer tal atividade”, ou “hoje, vocês vão fazer tal atividade... nesse momento eu não quero que vocês me interrompam...”. Como é uma hora, duas vezes por semana, normalmente eles cumpriam o combinado. Eles ficavam quietinhos, porque eles sabiam que eles também iam ser atendidos. Porque era como se eu tivesse atendendo a classe toda em dias alternados. Esse ano, com essa classe, eu não consigo isso. Eu estou com 25. Eu não acho muito, mas assim, para inclusão é. Porque é o que eu estou te falando, tem ela que está caracterizado assim, mas tem casos lá. E tem três casos de repetência que pra mim, por exemplo, um deles seria sala de recursos. Mas que não... esse ano vai conseguir sair, então... está com treze anos, então não vai mais... E fora comprometimentos emocionais, tem muitos. E se for ver, mesmo, assim, que a gente pode dizer, equilibrados, assim, é minoria mesmo, isso em todas as salas.

Sobre a proposta de trabalho da sala de recursos, o pouco que Alice conhece deve-se às conversas que teve com uma professora que trabalhou na escola há alguns anos. Esses contatos não eram sistemáticos e a troca de informações dava-se informalmente.

Olha, com a Ione, eu conheci. Porque a Ione, a gente conversava, assim, acho que tínhamos mais tempo... não é que tínhamos mais tempo, mas nossos horários casavam mais. Com a Mara, é mais difícil. Então, nós conversávamos muito e, às vezes, mesmo sem itinerância, eu chegava, eu sempre tenho mania de chegar mais cedo. Eu ia pra biblioteca, ela ia e a gente ficava trocando idéias, até de atividades, de comentários, de falar de aluno, o que ela tinha na sala de recursos, quais os materiais que tinha lá, entendeu? Então eu estava mais inteirada. Agora, com a Mara, não... não de profissional e pessoa, mas digo assim, de falta de tempo mesmo, eu não estou a par não. Eu estou mais a par, por curiosidade, do trabalho da professora da classe integrada. Eu vou lá, dou uma olhadinha, converso com ela, do que com a sala de recursos mesmo...

Dessas trocas, a professora apreende que a proposta da sala de recursos se caracterizaria por objetivos mais específicos, uso de material concreto e diversificado e atenção mais individualizada aos alunos.

A fala da professora sobre os momentos de itinerância faz ver algum distanciamento em relação à professora da sala de recursos. Ainda assim, valoriza a troca de informações, de impressões sobre os alunos, de atividades.

O que a Mara passou e que nós... a itinerância que nós fizemos foi sempre naquele atendimento com a Cleo. Eu não tive nenhuma, só eu e a Mara ainda. Bom, acho que é esse procedimento mesmo. É que a Ione, às vezes a gente... éramos nós duas... às vezes ela ia na sala e tal. Então, mas... A Mara foi também na sala, foi muito bom, ela passou um... Ela sempre fala, a gente conversa sobre a Valerinha, mas assim, tipo... E o que ela tem falado é assim, que o comportamento dela é mais retraído do que... Igual, até eu outro dia brinquei com ela, “não, mas não é essa a Valerinha da sala”. Ela falou que ela é muito tímida, que ela quase não participa. Então eu falei, “não, mas na sala é completamente o oposto”. Era, porque agora ela está um pouco mais retraída, depois da morte... Então, ela fala um pouco da parte comportamental, a parte de aprendizagem ela disse que também houve um progresso bastante grande, ela lê bem. A Mara fala e bate com o que eu observo, e a Mara disse que ela lê muito bem, e até, tipo assim, ela sente até como se... não é líder, mas ela se sobressai em relação às outras, isso com a Mara, lá, a Mara contando... Então isso bate comigo também na sala de aula, entendimento de texto, a escrita, tem batido tudo. Só a parte comportamental que realmente... lá ela é mais... não sei se é porque é menor número de crianças, que ela é mais... ela quer se proteger mais...

Quanto ao trabalho realizado com a aluna Valéria, a avaliação da professora é que, com a ajuda da sala de recursos, Valéria avançou.

Então, você vê, hoje ela tem, com a ajuda da sala de recursos, mais a sala de aula, mais a parceria produtiva, ela conhece o sistema de numeração decimal, ela conhece as cores, ela associa as quantidades, ela venceu tantas etapas, que só a sala não daria conta. E é muito no concreto. Então, é... porque a

dificuldade dela é, além de raciocínio, é... era também em português. E aí até uma coisa que eu discordo da Cleo, ela tava pegando no meu pé. É que a Cleo fala assim, “agora você já pode dar problemas pra ela com números maiores, porque ela já entendeu o sistema de numeração decimal”, mas eu discordo, ainda. Porque como eu percebi a grande dificuldade que ela tem de associar a quantidade ao número, eu tenho receio de arriscar e dar um nó, entendeu? Então, eu fui só até a dezena mesmo. Um pouquinho na centena, mas assim, sem assustar, porque eu percebo quando você dá uma situação-problema com maior número, com quantidade maior no número, ela fica mais confusa, tipo, parece que... Então, eu tenho receio. A Cleo falou, “não, você tem que investir”. Eu fico receosa... Ela não sabe que eu ainda não... Não conta pra ela [risos]. Porque ela dá aquele atendimento individual, ela orienta bastante, ela falou, “não, investe, ela está conseguindo, né... resolver situações-problema!!!” Porque eu dou números pequenos nas situações-problema. Pra uma criança que não conseguia nem contar até dez, não é? O mérito nem é meu, é dela mesmo, entendeu? Mas, às vezes, eu fico com receio. Então eu dou probleminhas assim... é o mesmo raciocínio, é o mesmo problema da classe, mas com um número menor pra ela.

Mesmo com os avanços percebidos, a professora considera que Valéria continuaria se beneficiando da sala de recursos e lamenta o fato de que a escola que a aluna frequentará no próximo ano, caso seja promovida, não tenha esse suporte.

Eu acho que no caso dela, eu não sei se é possível, mas eu acho que sempre precisaria. Porque ela tem o limite dela e a cada ano os desafios são maiores. É uma pena que de quinta a oitava não tenha sala de recursos, porque eu já acompanhei alguns casos, não muito tempo, mas até pra ver o resultado de crianças que passaram por mim, que saíram, eu falei, “nossa, a criança está pronta, estou tranqüila.”. E chegou na quinta, a rejeição foi tão brutal que a criança se desestruturou. [...] Se fosse possível, eu acho que esses casos tinham que ter um acompanhamento mais amplo.

Ao longo da entrevista conversamos sobre as discussões a respeito da inclusão na rede municipal de ensino. Alice manifestou sua concordância em relação aos princípios da inclusão. Percebe que muitos alunos têm se beneficiado com a frequência à classe comum. Acentuou, entretanto, as dificuldades sentidas na escola, principalmente em termos de estrutura e de conhecimento pedagógico:

Eu vejo uma coisa assim, com um grande progresso. Eu acho que realmente... penso que é esse o caminho mesmo, eu acho que dar a chance de todos estarem inseridos, ter uma vida na sociedade e tal. Agora, o que pesa é a estrutura, entendeu? Porque senão acaba excluindo também. Porque, por exemplo, não me sinto melhor do que ninguém, mas se minha história não tivesse me dado todo esse respaldo, toda essa experiência... Por isso que eu não condeno as colegas, talvez eu não tivesse esse olhar, porque é difícil mesmo para o professor. Você vê que mesmo eu tendo toda uma formação, um olhar pra isso, que não é o comum dentro da rede. Dentro da rede, de

qualquer escola. Porque você se forma no Magistério, você não está preparado pra receber crianças que precisam de uma atenção especial.

Alice considera que há casos em que é muito difícil a frequência à classe comum. Em um primeiro momento essa impossibilidade aparece atrelada à condição do aluno, ao grau de “comprometimento” que apresenta. Mais ao final de sua fala Alice faz referência ao contexto educacional como despreparado para receber todos os alunos.

De repente, entenderam inclusão tudo. E não é isso. Inclusão, no meu entender, eu vejo como, assim, aquela criança que tem uma possibilidade de aprender algo, de estar ali inserida numa classe regular. Agora, aquela criança também totalmente... aí depende do comprometimento. Não estou dizendo uma criança que é... se ela tem uma dificuldade motora, uma dificuldade auditiva, ela pode estar numa sala regular normal. Eu falo num caso mais grave. Precisaria de um atendimento especial, que é o caso da Valquíria, eu acho [professora da classe integrada]. Agora, isso não significa que ela não pode ter momentos com a sala regular. E eu acho isso saudável. [...] Agora, na sala de aula, a criança com muito comprometimento, eu acho que a sala regular não está preparada não. Nem o professor.

4. 5. 2 Professora Silvia

Convidada a conceder uma entrevista para compor esta pesquisa e diante do esclarecimento dos objetivos da mesma, Silvia aceitou prontamente o convite.

Sua formação, além do magistério, inclui o curso de Pedagogia e pós graduação em Psicopedagogia e em Educação Infantil.

Iniciou seu trabalho docente em 1986, como ACT. Em 1992 foi aprovada em concurso público para professor da rede estadual de educação de São Paulo e em 1993 iniciou seu trabalho na escola X de Dezembro. Atuou também em outro município da Grande São Paulo, na Educação Infantil, onde teve suas primeiras experiências com situações de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Lá eu fui ter a experiência com Educação Infantil. E aí comecei a trabalhar, e lá eu tive maiores experiências, mais tempo, com inclusão. Porque lá nós já tínhamos as crianças incluídas, já éramos assistidos com orientações, com cursos. Não tanto ajuda, mas já tinha mais do que aqui, na época. Aqui acho que veio depois, que começaram algumas crianças.

Da primeira experiência como professora de um aluno com necessidades educacionais especiais, a professora faz referência ao desgaste que esse período representou:

No início, a primeira criança que foi... ela tinha dificuldade de locomoção, ela não se comunicava, eu tive problemas seriíssimos de coluna, desde lá começou. Comecei com o problema porque era praticamente eu que carregava, ela era grandona. Ela estava na pré-escola na época, mas ela era muito grande. Então, andando, ela dava tranco. Então, sempre, de lá eu comecei a ter problema sério de coluna. Então, são coisas... é o desgaste, eu acho, que é o maior problema de você, muitas vezes... Trabalhar não é o problema, mas é um desgaste muitas vezes, em você querer dar conta, em você não conseguir, como que eu falo? O que tem que correr normalmente com a criança e isso às vezes desespera.

Convidada a explicar o que entende por “dar conta”, a professora continuou:

O dar conta seria o que você tem que vencer com as outras crianças, que você vai pras outras crianças, que vai ter um olhar diferenciado, vai ter um currículo adaptado, um monte de coisa, então vai ser diferente. Então, eu acho que a maior dificuldade, pra mim, a maior dificuldade está sendo isso tudo, tudo junto. Porque quando você fala, quando a gente senta pra conversar de uma criança que tem necessidade especial, então a gente trata, a gente vê um monte de coisa, um monte de planos. Ainda eu estava pensando hoje de manhã, é que nem uma ferida que a gente tem que curar de dentro pra fora. Então essa criança tem um monte de ganho, porque você vai lá regando, você vai modificando, você vai... Então, você começa lá dentro e vai fazendo as modificações, vai fazendo as adaptações, tudo. Só que a gente esquece de tudo que está ali em volta. Então, às vezes, a gente observa de maneiras diferentes, cria ansiedades que atrapalham. Mas a gente não... fica difícil o tudo junto. Então é essa a maior dificuldade.

O relato de Silvia remete a um sentimento de peso, que começa no corpo e atravessa sua condição de professora. Um sofrimento que ganha repercussões subjetivas. Silvia sente-se cobrada – e essa cobrança não vem apenas do outro, vem dela mesma, acostumada que está a ver o sucesso de seus alunos no processo de aprendizagem. Trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais coloca a certeza de ser uma boa professora em xeque, o que provoca muito sofrimento.

Meu contato mais intenso com Silvia foi ao longo de 2008, em função da matrícula de Celina, aluna cuja singularidade de comportamentos mobilizou bastante a equipe escolar. Em nossos encontros, ela ansiava por compreender o que se passava com a aluna. Mostrava disposição em desenvolver um trabalho com ela, o que não evitava a dúvida constante sobre o melhor espaço educacional para atendê-la.

É, às vezes... depende da dificuldade, da forma de trabalho que a gente tem com essas crianças. Às vezes uma criança dita normal dá muito mais trabalho

do que eles, uma dificuldade de aprendizagem, alguma coisa que você não consiga atingir, às vezes são mais difíceis.

[...]

É que às vezes você pensa assim, às vezes você tem até os mesmos objetivos, mas você vai por caminhos diferentes, você propõe algumas coisas diferentes e muitas vezes você... aqueles que você percebe, que podem até te ajudar, eles participam do aprendizado daquela criança. Então, eu acho que é... acaba sendo uma ajuda, uma troca. Eu acho que eles ganham... eu acho que as duas partes ganham. Mas, eu acho, de certa forma, a criança com necessidade especial acaba muitas vezes até ganhando mais, pelo carinho. Aí eu estou dizendo pela Celina. Não que os outros não estejam ganhando nada, mas eu percebo que ela, ela é muito querida. Esse ano foi um ano muito difícil pra mim. Então, eu brinco com a classe, falo assim, “a sorte da Celina é que ela é engraçada”. Porque, sabe, ela é uma criança engraçada, tem horas que você não consegue ficar brava com ela, ou então, fala assim, “caramba...”. Então, tem diferenças. Porque poderia ser uma outra criança, e poderia não estar dando, ter ficado muito diferente a situação desse ano. Mas ela tem um jeito especial, embora atingir a Celina seja muito difícil. Ao mesmo tempo que ela está ali, que ela se entretém com alguma coisa, ela já deixa, ela já sai. Então, pra mim é difícil avaliar. Ela teve um ganho, aí, de repente, ela volta, ela apresenta diferenças, ela apresenta aprendizados, ela traz coisas. E conversando com a mãe, eu já percebi que ela leva coisas também daqui. É uma criança, que apesar das dificuldades, apesar de tudo, não é uma criança assim de eu dizer, “ah, é difícil de lidar”, é uma criança acessível em todos os sentidos. Tem hora que lógico, cansa, também, porque, ela não... ela é meio birrenta, assim de... Ela é persistente, na verdade. Você não a convence muito facilmente. Se ela cisma que vai fazer tal coisa, ela vai fazer tal coisa. Então, fica mais difícil de tirar isso dela. Mas eu acho que a Celina evoluiu bastante, embora às vezes a minha expectativa até fosse maior em relação a muitas coisas. Mas eu acredito que ela teve muitos avanços. Ela ficou esse tempo afastada...

Em nossas conversas, Silvia sempre se mostrou em dúvida a respeito do trabalho que deveria oferecer à Celina. O sentimento de estar em falta com os outros alunos também se fazia presente, uma vez que Celina demandava muito de seu tempo. Na entrevista, Silvia referiu-se a um período em que Celina ficou afastada da escola. Sua fala remete a uma constatação que parece lhe trazer alívio: o bom desempenho da turma é sinal de que ela tem competência para ensinar.

E aí, outra coisa, também, esse lado é o lado da Celina, aí o outro lado é o lado da sala. E assim, no início, eu vinha colocando da minha ansiedade em relação à Celina, em relação à sala, o quanto eles caminhariam ou não, e aí eu tive a oportunidade de estar vendo como era. Porque ela estando afastada, realmente a sala teve um desempenho, consegui atender melhor. Porque a Celina é uma criança com necessidade especial, mas eu tenho muitas crianças tão difíceis ou mais difíceis do que ela. E aí, é em comportamento, é em atitudes, é em aprendizagem. Então, a criança que vem, que está diagnosticada pra você, às vezes é até confortável, de certa forma. Então você sabe que essa criança tem

um diagnóstico, que ela tem alguma coisa, então você vai atingir ou não, então você tenta todos os caminhos que você pode. Agora, tem aquela criança que está lá, que você fala assim “caramba, não tenho como justificar”. E aí não vai, você não consegue mudar o comportamento, e é cada dia mais difícil. E aí a mãe que chega e fala assim, “ah, eu não sei mais o que fazer!”. Aí acaba com você! Porque quando a mãe não sabe mais o que fazer, o que você vai fazer? E essa sala é muito assim, eles são muito difíceis. E na medida que está passando o ano eles estão ficando muito agitados e está bem complicado trabalhar com eles. E aí a Celina voltou nesse momento, eles tiveram... eles tiveram a minha atenção pra eles, o tumulto, meio que não controlado, porque eles mesmos fazem o tumulto deles, mas é uma coisa diferente. E aí ela voltou, agora, no primeiro dia ela enganou bem, porque ela ficou tão bem no primeiro dia, que eu falei: “meu deus, ela mudou mesmo!”.

É interessante que, ao falar sobre os critérios de encaminhamento de Celina para a sala de recursos, a professora responde como se o encaminhamento fosse para classe integrada, possibilidade que estava sendo discutida na época da entrevista pela equipe da escola. O número reduzido de alunos, um acompanhamento mais sistemático à aluna, um trabalho mais focado em suas necessidades, são os aspectos apontados como favoráveis ao trabalho com a aluna na classe integrada. Os efeitos da não convivência com alunos da classe comum são minimizados pela professora, na medida em que aponta a possibilidade de haver atividades de integração entre classe comum e classe integrada.

O caso da Celina, eu acho assim, ter um número reduzido de crianças, não que não tenham dificuldades, porque tem mais crianças com dificuldade, também, que isso seja tanto a solução que diminua a dificuldade. Mas eu sinto, às vezes, até muita gente pra Celina, eu acho que dispersa um pouco. Então, você reduzindo ali, um espaço menor, ela sentindo que ela tem uma pessoa que vai estar mais próxima dela, que vai poder estar mais atenta a tudo que ela estiver fazendo, eu acho que isso colabora muito pra ela. E eu acredito que a proposta da sala de recursos, também, vai ser uma proposta mais dirigida pra ela, dela estar fazendo mais, de estar alcançando mais, conseguindo... mais tempo. Porque, embora a gente proponha na sala regular, você não consegue propor o tempo todo. Então, é muito pequeno o tempo que você propõe, que você consegue atingir, e fica muito grande o tempo que a criança fica, não fica ociosa, mas que você tenta ficar resgatando, ficar buscando, que ela tenta chamar sua atenção. Então, eu acho que esse espaço vai diminuir, ela vai conseguir ter um olhar mais pra ela. E eu acredito que essas crianças que estão na sala de recursos, elas não fiquem isoladas. Eu acho que elas podem estar interagindo com as outras crianças em outros momentos, e onde acho que a gente pode dar mais qualidade pra essa interação, essa integração, no caso... de fazer uma atividade, de participar, uma atividade na quadra, na biblioteca, ou mesmo vir em sala de aula, de estar participando. E aí eu acho que dá pra gente priorizar qualidade maior pra eles.

Quando a pergunta sobre a sala de recursos é retomada, de forma a pontuar que não foi à classe integrada que me referi, a professora toma o que vem acontecendo nesse atendimento

como mais um argumento para justificar sua avaliação de que a classe comum não é o melhor espaço educacional para Celina.

Bom, aí, é de um pra um. E aí a gente pode ver a dificuldade da Celina até nesse momento. Porque a Mara, quando faz os atendimentos, ela comenta. E as mesmas ansiedades, muitas vezes, ela vem, eu também tenho, são as minhas. Então ela fala, “nossa, hoje eu não consegui fazer nada”, ela não fez nada. Então, ela ficou uma hora lá com a Mara propondo só pra ela, “olha, vamos fazer um desenho, vamos fazer não sei o quê, vamos fazer não sei o quê...” só... e ela não teve um interesse. Então, é complicado.

Ao falar sobre a condição da aluna, Silvia reporta-se a um primeiro diagnóstico que a escola recebeu, elaborado por uma instituição particular, em que Celina era caracterizada como uma criança com deficiência mental. Em um diagnóstico recebido pela escola tempos depois, elaborado pela mesma instituição, Celina foi diagnosticada como uma criança com transtornos globais de desenvolvimento. No trecho seguinte a professora fala de sua aflição em não conseguir despertar o interesse da aluna para as atividades pedagógicas. Frustrada diante dessa situação, ela investe para que Celina aprenda o que denomina de “aprendizagens muito simples”. O comportamento de Celina é para Silvia um mistério, uma incógnita, com a qual tem muita dificuldade em conviver. Na busca por explicações, acaba por situar nas relações familiares ao menos parte da origem desses comportamentos incompreensíveis.

O que me chegou, que eu, depois, vendo, é que ela é DM moderado. [...] A questão da Celina é que ela, mesmo que você trabalhe na parte pedagógica algumas coisas, parece que, muitas vezes, nada desperta interesse na Celina. Então, se você mostra uma folha com desenho, se é uma folha com um monte de coisa escrita ou livros, ou seja lá o que for, pra ela tudo tem o mesmo valor. Tudo chega pra ela da mesma forma, sem que ela queira se apropriar do que você está propondo. A forma como eu tenho trabalhado com a Celina, são coisas básicas, de aprendizagens do dia-a-dia, coisas que eu fui percebendo que ela não tinha, que eu comecei a estar tratando. Que nem, na hora de lavar as mãos, que a Celina não lavava, ela não abria a torneira. Ela chegava, ficava esperando. Nem abrir a torneira, ela não abria. Então eu comecei por essas coisas que a gente acha que a criança já vai chegar aqui fazendo, essas aprendizagens muito simples, de pegar comida, de se servir, ou mesmo depois que terminar de comer, de estar jogando a comida, o que sobrou, no lixo e pôr o prato no lugar certo, coisas que ela demorou... não sei se demorou, ou... Ela teve mudanças. Hoje ela lava a mão, hoje ela sai, ela pede pra ir ao banheiro, ela vai ao banheiro e ela volta, em muitos momentos. Porque quando... é interessante a Celina, porque quando ela quer fugir, ela sai da sala e foge. Agora, quando é, às vezes, banheiro, que eu chego, “onde você vai, Celina? Vai sentar...”, “eu vou no banheiro”. Aí ela vai, ela sai, e eu fico sempre olhando. Ela vai ao banheiro, ela volta e aí ela fica. Mesmo que daí a dois minutos ela saia pra fugir. Mas ela tem esses procedimentos. [...] Tudo que você fala, ela repete, e ela repente assim, se eu estiver conversando com você,

ela vai estar aqui no meio, e vai estar repetindo o que eu falo, e repetindo... só que o repetir é questionando, então, tudo que eu falar ela vai estar falando como pergunta.

[...]

É tudo muito do jeito que ela quer. E eu percebo que em casa, o que falta um pouco pra Celina, muitas vezes... Não é também que a gente queira lavar as mãos, a escola acha que a família que é culpada e vice-versa. Mas é assim, eu conversei muito com a mãe nessa questão de limite da Celina. Porque a Celina, ela é difícil. Só que se você ceder, ela é muito esperta. Então, se você ceder a todo momento, ela sabe o que ela pode com você. Tem dias que eu falo assim pra ela, “hoje, se você fizer assim, você não vai na informática, você não vai.”, “vou!”, “não vai, Celina, você vai fazer uma atividade?”, “não quero.”, eu falei, “então tudo bem, Talia, ela não quer fazer atividade, não tem problema, mas na aula de informática ela não vai”. Aí ela fica... sabe, me olhando com cara assim, “se você me der, eu faço”. E em muitas conversas com a mãe eu percebi isso, que a mãe vem toda assim... ela tem um jeito muito calmo, a mãe. Então, ela fala, “ai, a Celina é fogo... ai, quando ela cisma, quando ela não sei o quê...”. Então, eu sinto que falta um pouco, talvez. E o pai é o extremo, porque diz que quando o pai sai do sério, também, aí ele bate na Celina. Então, se tivesse um meio termo, talvez a Celina tivesse um pouco mais de limite, em muitas coisas.

Silvia vê frustrada sua expectativa inicial em relação ao encaminhamento para a sala de recursos – melhorar sua prática na sala de aula com Celina – pois percebe que as dificuldades que a professora da sala de recursos enfrenta são as mesmas encontradas no trabalho realizado na classe comum. Embora a professora aponte a possibilidade de que sejam utilizadas outras estratégias com a aluna, mais individualizadas, ela percebe que os resultados em relação às aprendizagens não se distanciam muito do que ela mesma tem observado em sua sala de aula.

Olha, a expectativa que a gente tem é sempre que vai ser alguma coisa que vai melhorar muito a nossa prática na sala de aula com a criança. Mas, normalmente... Não é que não acontece, não é isso. A gente percebe avanços, tudo, mas a gente percebe também que as dificuldades são as mesmas que a gente tem, que a gente se depara. Talvez a professora da sala de recursos tenha outros recursos, na verdade, que muitas vezes a gente não tem ali, no dia-a-dia. Você até pensa, “ah, eu vou fazer tal coisa” e você não consegue... Não consegue estar fazendo, confeccionar materiais, atender de maneira diferente, fazer uma intervenção diferente. Até mesmo pela quantidade de crianças que você tem, que às vezes você não consegue sentar com aquela criança naquele momento, você fala, “não, hoje eu vou sentar com a Celina, vou propor tal coisa”. Aí você chega, a sua rotina começa, vira de ponta cabeça e você não consegue. Eu acho que essa parte, essa intervenção da professora é mais garantida. [...] Eu acho que é mais assim, é a facilidade de ser uma pessoa pra atender uma criança fora daquele ambiente da sala de aula. Eu acho que isso facilita nessa forma, de você tirar a criança e colocá-la num ambiente mais calmo. O que, pra Celina, muitas vezes não garante, porque mesmo a Mara saindo da sala com ela, ela não faz, ela não... ou não faz nenhuma atividade

que ela propõe, ou então a Mara conversando, ela responde coisas que não tem nada a ver. Não tem uma coisa, a resposta é diferente do que você espera.

Ao falar sobre os motivos do encaminhamento para a sala de recursos, a professora ressalta que, embora estejam sendo oferecidas situações de aprendizagem dos conteúdos curriculares para Celina, eles não são objeto de interesse da aluna. Assim, são as intervenções voltadas para o comportamento de Celina que ganham maior sentido na escola, uma vez que é neste âmbito que a professora percebe mudanças em função de suas intervenções.

Olha, a Celina, ela é muito... mistura muito na Celina comportamento e aprendizagem. Porque... não só que ela tem um comportamento de criança arqueira. Não é nada disso, e também a questão da aprendizagem, pra ela, muitas vezes pra ela não significa nada. Então, eu acho que a Celina não está, não sei se vai estar, preparada pra aprendizagens, do que a gente considera... de você por lá um objetivo.

E.: Conteúdo, você está falando.

Conteúdo. Porque os procedimentos, coisas do dia-a-dia, de brincadeiras, coisas assim, ela vai. Ela adquire esse tipo de conhecimento. [...] Então, eu acho que a Celina ela vai criar alguns comportamentos. Hoje ela vai, ela se serve, ela repete quando ela quer, aí ela fica sentadinha, ela come, termina, na maioria das vezes... porque às vezes ela esquece, aí ela joga o prato no lixo, mas na maioria das vezes ela tira a comida, põe o prato no lugar certo.

Ao ser convidada a falar sobre as condições estruturais para o trabalho com o grupo, considerando a presença de Celina, a reflexão da professora revela seu entendimento de que, para algumas crianças, a necessidade de sala de recursos se verifica independente das condições de trabalho que se apresentam. Mais uma vez a professora remete-se à classe integrada em vez da sala de recursos, defendendo o encaminhamento de forma enfática. Nessa fala vê-se que a professora se contrapõe às vozes de quem defende a inclusão na classe comum a qualquer preço. O desgaste vivido em sala de aula e os prejuízos pedagógicos que a professora avalia que têm sido impostos às outras crianças da turma são argumentos que embasam a indicação da professora para o atendimento de Celina em uma classe integrada.

Eu acredito que pra ela esse encaminhamento vai ser melhor. Pra ela, e aí eu vou dizer como a professora da sala em que a Celina está inserida. Pra ela e pras outras crianças. Não por conta de que a Celina cause mal, é má, não é nada disso. Mas eu acho que são questões de aprendizagem, eu acho que vai se garantir mais aprendizagens pra Celina nessa outra sala e para os outros também. O professor vai ter mais oportunidade de estar trabalhando, no caso, sem a Celina. Isso eu vivi, que nem eu falei, ainda estava pensando esses dias. Eu falei assim, tudo que a gente supõe, quando você tem uma criança que você pega lá no começo do ano e vai até o final do ano, todas as suposições que você faz, como seria essa sala sem essa criança, eu pude vivenciar. Aí,

não é o gostar menos, não é o preconceito, não é nada disso, mas assim... É a verdade. Eu pude observar a minha sala até o mês de agosto, lá, enquanto estava a Celina vindo, normal, e aquele período sem a Celina. Eles sentiram falta? Sentiram, porque todos os dias eles perguntavam, “prô, e a Celina?”. Então, tem um vínculo muito grande, mas aí é a questão pedagógica mesmo que fala, o que você precisa estar atingindo com as crianças, o atendimento individual que você precisa fazer com cada um, principalmente no primeiro ano. E todo desgaste que causa, não que a sala tenha virado... teve uma mudança no comportamento em termos de aprendizagem, talvez, foi um pouco mais rápido, algumas coisas. Porém, não ficou... a Celina não é uma criança, apesar de tumultuar, como eu sempre falei, a sala por si só é uma sala tumultuada, independente de Celina ou não. Só que as intervenções que a Celina estava fazendo acaba sendo diferentes do que aquela do dia-a-dia. Então, eu acho que a Celina, numa sala integrada, eu acho que ela vai ter, vai ter mais oportunidade. O espaço dela talvez fique mais motivado, com menos desinteresse. Porque muitas vezes eu percebia que Celina não tinha interesse no que eu estava propondo, e o desinteresse dela, muitas vezes, desencadeava o tumulto das outras crianças. Então, o maior problema era esse. Que nem, eu falei, foi bom porque a Celina é uma criança adorável. Então, por tudo isso, você não ficava assim, “ai, caramba, ela veio hoje...”, então, não tinha isso. E mesmo as crianças, porque ninguém não gostava da Celina, muito pelo contrário, eles gostam demais. Na hora que ela vai embora, é uma beijação, porque todo mundo tem que beijar. Então, eles têm um carinho muito grande por ela.

Ainda comentando as condições estruturais para o trabalho, a professora ressalta a importância de poder contar com um auxiliar de classe (cuja função é cumprida, nessa rede municipal de ensino, por estagiários de Pedagogia) em sala de aula.

É, uma coisa que a gente falou muito no curso desse ano, que era a questão dos estagiários. Então, professores que tinham, professores que não tinham. Então, eu acho que tem certas coisas, na rede também, que às vezes fazem mais diferença. Que nem, é lógico que você vir na escola dar uma orientação, mas o dia-a-dia é onde eu vou poder por em prática tudo aquilo que gente está conversando, e o estagiário viabiliza isso. Então, um aluno que tem um estagiário o tempo todo. De você pode estar... eu vou construir a minha rotina sabendo que eu tenho esse apoio, e isso eu acho que faz a diferença. Porque hoje você tem, amanhã eu não tenho, aí fica complicado. Então, que nem a questão da Paloma mesmo com o Wellington. Todos os dias a Paloma ficava o tempo todo, então, é diferente a sua programação, o que você propõe. Então, isso faz diferença também.

Outros apoios são referidos como importantes no trabalho com Celina, como a redução de carga horária e a redução do número de alunos em sala de aula.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola é vivida como uma imposição de quem desconhece o trabalho em sala de aula.

Olha, é uma coisa assim... Às vezes a gente fala um pouco demais. Que nem, eu falo, às vezes eu me sinto super mal quando eu vou em cursos, essas coisas. Porque eu acho que é um direito. Eu acho, assim, tem direito, mas muitas vezes a gente fica defendendo muito, o que é complicado no dia-a-dia pra gente que está dentro da sala de aula. Talvez, se eu não estivesse na sala de aula, estivesse em outro papel, talvez eu tivesse outros olhos. Talvez eu achasse que algumas coisas eu daria conta, coisa que eu percebo que eu não dou lá dentro, no miudinho, ali, não dá pra fazer. Então, eu acho... e às vezes a gente cobra demais, quem nem, cobrar de você, “ai, eu acho que você tem que vir mais na escola...”. Não é isso que eu acho, que eu acredito. Acredito num suporte, numa orientação, que nem tem feito tudo isso, que ajuda, deixa a gente com outra visão. Que nem o curso, que a gente vai e você troca experiência, e você vai, e é até bom até pra você ver que o seu problema não é o maior. É boa essa troca, porque você acha que está mal, e tem outro que está pior [risos].

Silvia enfatiza sua discordância com a tendência que observa de se banalizar o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais em nome de manter uma postura de defesa incondicional pela inclusão. O compromisso com a inclusão não se revela, no modo de ver da professora, por meio da aceitação passiva da presença de todos os alunos na classe comum, sem que haja condições de trabalho para atendê-los.

Existem algumas coisas que eu... eu não concordo, sabe? Que nem, eu acho que a gente tem que trabalhar, a gente tem que ter um olhar diferente, a escola tem que estar preparada para essas crianças sim. O que tiver que fazer de recursos para que eles sejam atendidos, tem que ser feito. Agora, eu não acho que seja um mar de rosas, sabe?

[...]

Porque eu vou lá no curso, e aí o pessoal que está lá fala assim: “ah, mas foi uma benção, foi a luz do fim do túnel, foi não sei o quê, não sei o que lá”. E quando essa pessoa volta pra sala de aula, não é nada daquilo. E às vezes essa criança, sei lá como que é até atendida numa sala de aula, como que fica, se fica de lado, como que é. Então, eu acho, se a gente não for verdadeira, não tiver maturidade pra saber que a inclusão, eu acho que é um direito, mas a gente tem que ter os pés no chão pra estar tratando, tem que ter uma realidade. Não é fácil, não dá pra tirar de letra pra qualquer um. Eu acho que é mais trabalho sim, onde todo mundo está sujeito, eu acho que não é “eu quero ou eu não quero”, eu acho que todo mundo tem que passar por isso. Então, eu acho que a gente tem que fazer o máximo que a gente pode, e eu não acho, que nem, às vezes, de excluir, que nem, se puser na sala integrada alguma criança, que tenha... eu não acho que a gente estaria excluindo.

Sua percepção é de que, em algumas situações, a presença de uma criança com necessidades educacionais especiais na sala de aula impossibilita o trabalho com toda a turma.

E acredito também que no momento que você pega uma criança de inclusão e em alguns momentos você não consegue dar conta da sua sala, você pode estar

excluindo sim os outros alunos, dependendo de como você vai trabalhar. Eu acredito nisso.

Ao ser indagada sobre o que conhece da organização da rede municipal para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, a professora afirma ter pouco conhecimento, que adquiriu em função de “ouvir falar”.

O que a gente sabe, não sei, o que a gente ouve falar, na verdade. Que escola especial, que agora só está em escola especial aquela criança que... não é? Não sei se estou errada... com um grau de comprometimento... muito grande. Não sei se tivesse, é lógico que eu acho, que nem, a Celina, se o atendimento da escola especial é desse nível, desse tipo de criança, pra Celina não teria acréscimo nenhum, a Celina frequentar essa escola. Agora, eu acredito muito na sala integrada.

A atuação da equipe de orientação técnica como um apoio para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais é vista com crítica, principalmente em relação ao distanciamento que essa equipe mantém dos professores. Referindo-se a um período em que a intervenção da equipe técnica tinha como público-alvo a equipe de gestão da escola e não o professor, ela vai apontando os problemas que esse distanciamento produz.

Então, é isso, eu acho que é difícil. Porque na época, acho que era a Eliana que era PAP. Faz tempo. Então a gente passava o problema, a Eliana levava o problema, aí voltava pra Eliana e a Eliana passava. Então, eu lembro que foi muito difícil pra mim, eu tinha uma criança que tinha muita dificuldade. Hoje já está no ginásio, e era complicado o jeito dela falar, você mal entendia e tudo. Se esse atendimento, no caso, se for assim, a criança e a fono e o professor presente, até as explicações ficam diferentes. Então, eu acho que nessa parte é mais complicado com ponte. De estar falando, “olha, fala pra professora falar assim, falar assado”. Eu acho que tinha que ser mais direcionado, eu acho que tinha que ser a fono com a criança e o professor presente, até pra falar, “olha professora, fala assim, não fala assim”, ou depois, não precisava ser na presença da criança, nem nada... porque às vezes a gente se expressa de uma maneira, fala, e quando vê, também você recebe de outra maneira.

Mais ao final da entrevista, a defesa da classe integrada como lugar mais apropriado para atender algumas crianças volta à fala da professora, que manifesta sua discordância em relação às críticas que se faz a esse tipo de agrupamento. Toma como referência as experiências que viveu com professores de classes integradas na escola X de Dezembro.

Eu achava sempre muito bom, porque era uma sala integrada, e integrada dentro da escola. Porque ela não ficava à parte, a gente procurava fazer

atividades juntas. Então eles se sentiam, do mesmo jeito que duas professoras fazem atividades, a sala integrada também participava. Então, “oh, vamos fazer uma atividade na quadra, de educação física”, eles participavam. [...] Mas era assim, as professoras que passaram por aqui, nessa época, sempre se entrosaram muito bem com as outras salas. Então, a gente não tinha problema de isolamento, de falar, “não, eles são...”. E eu acho que pra Celina vai ser bom, como pros outros que vão também.

A inclusão, para Silvia, implica em responsabilidade, implica no compromisso de provocar nos alunos alguma mudança, sem a qual a escolarização parece perder seu sentido.

E acho também que a gente tem que fazer o melhor, que a gente pode fazer. Saber, a gente não sabe nada, porque é uma caixinha de surpresa, às vezes você vê tal coisa, acontece desse jeito e acontece daquele jeito. E também, às vezes ela não responde aquilo que ela tinha que responder. Então, você não consegue, com as receitas que você tem, dar conta, eu acho que é mais assim. Sempre, quando eu vou no curso, hoje, até, eu já nem falo muito mais porque o tempo também vai deixando a gente um pouco desgastado. [...] Mas eu sempre dizia, falava, “de gente bem intencionada, o inferno está cheio”. Então, a gente precisa tomar cuidado com as boas intenções, também. Pra gente, que é professor, só ter boa intenção e pegar um aluno com necessidade especial, e dar conta da sala e só ter boa vontade, às vezes a gente não chega em lugar nenhum. [...] Eu acho que no mínimo a gente tem que mudar alguma coisa nessa criança. Não é que qualquer mudança sirva, mas, primeiro, eu tenho que ver a que eu me propus, que tipo de mudança que eu vou estar trabalhando, porque não adianta nada eu trabalhar noções básicas de alguma coisa e exigir uma mudança pedagógica, que ela tenha adquirido algum conhecimento. Mas eu acho que a gente não pode perder o foco da escola, porque tudo vai pro lado pedagógico, de alguma maneira. Só que aí eu me pergunto, nessa parte, eu vou conseguir?

4. 5. 3 Professora Patrícia

Patrícia é professora há aproximadamente 22 anos, sempre atuando em escolas públicas. Inicialmente atuando como professora de Arte, participou de concurso público do estado de São Paulo e iniciou sua carreira como professora do Ensino Fundamental. Na escola X de Dezembro permanece há aproximadamente 16 anos.

Formada no Magistério, fez graduação em Educação Física e pós-graduação em ginástica rítmica. Mais tarde, fez o curso de Fisioterapia e pós-graduação em Ortopedia.

No período da manhã trabalha como fisioterapeuta e à tarde como professora.

Em 2008 foi professora de Wellington, aluno que veio da Educação Infantil já com indicação para que freqüentasse sala de recursos.

Patrícia teve sua primeira experiência como professora de um aluno com necessidades educacionais especiais no ano de 1998. O questionamento sobre sua competência para trabalhar com o aluno e a necessidade (ou não) de um professor especializado para assumir aquele trabalho permearam sua relação com ele ao longo de todo aquele ano. A pergunta que se colocava na experiência relatada tem agora uma resposta precisa: é o professor quem precisa, no dia a dia, aprender a lidar com os desafios que se colocam.

Eu tive um menino, aqui, logo que eu fiquei grávida do meu primeiro filho... porque eu tive meu filho em 99, foi em 98, quando começou a municipalização. Ele se chamava William, e eu lembro que me chamava atenção porque ele era magrinho, pequenininho. Eu tenho foto dele em casa e tal. E assim, até a aparência dele era uma aparência de uma criança que tinha algum problema neurológico. E ele dava dois passos, ele tropeçava. [...] E na época, a gente nunca tinha tido um caso assim tão... a gente tinha casos de dificuldade de aprendizagem, mas não com outros problemas neurológicos, com dificuldade motora. E eu falava pra mãe assim, se não era mais importante ele ficar na escola especial. Mas eu também falava de alegre, porque eu também nunca conheci escola especial. Eu conheço escola especial da minha tia falar, porque a minha tia foi diretora da escola especial logo que apareceu aqui em São Bernardo, da prefeitura, que era modelo, era coisa assim de primeiro mundo, isso dizem, nunca entrei, nunca vi. Então eu ficava pensando assim, “será que essa criança não vai ter um maior desenvolvimento com pessoas que tenham...”, sei lá, porque a gente acha que não tem capacidade pra trabalhar com essa criança. E hoje em dia eu acho que tem, porque a gente acaba meio que trabalhando com eles sozinhas. Porque alguém vem e fala, mas assim, o dia-a-dia é teu. Você que acaba tendo que encontrar um meio de lidar, mesmo os que têm dificuldade de aprendizagem.

Interrogada sobre o processo de avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos, a professora remete-se imediatamente aos diagnósticos e fala sobre o perigo dos “modismos” que constantemente invadem as escolas. Sua fala aponta para um fenômeno recorrente: identificar diagnóstico clínico e avaliação de necessidades educacionais especiais como um mesmo processo. Ou ainda tomar aquilo que é considerado como dificuldade do aluno como indicador de que há algum problema de ordem individual.

Eu acho que tem. Eu não sei se assim, se hoje em dia... Eu dou aula há tanto tempo, eu acho que... hoje em dia a gente faz essa avaliação até com mais cautela. Eu lembro... a gente, que está há muito tempo, a gente já passou por todas... Teve uma época que todo mundo era hiperativo... Então todo mundo era hiperativo, e eu falava, “gente, não é assim, o cara pula o muro, ele é hiperativo!?”. Ainda eu falava assim, quando eu tive o meu filho, a pediatra falava, “primeira pergunta: ele dorme?” Se ele dorme, daí ele não é hiperativo, já acabou aí. E todo mundo era hiperativo. Depois teve a fase dos disléxicos, todo mundo tinha dislexia. Eu falei, “não vou nem ler o que quer dizer, porque eu não quero nem saber”. Hoje em dia você tem mais cautela, você tem até

pontos que você vê na criança, você vai procurar numa internet, ou você conversa com um e conversa com outro antes de falar. Tem criança que é meio rápido. Por exemplo, se ela tem algum comprometimento neurológico, é coisa que você percebe meio rápido, mas quando ela tem problema de aprendizagem.

O construtivismo é tido não como uma referência teórica que informa a prática do professor, mas como uma imposição, que dita regras sobre como o professor deve trabalhar e causa problemas para algumas crianças, uma vez que, no modo de entender da professora, elas se beneficiam de metodologias de ensino que se distanciam da concepção construtivista. A professora vê-se obrigada a utilizar um certo método e como entende que esse método não tem efeito com alguns alunos, procura realizar um trabalho diferente. Esse trabalho é colocado como algo a ser escondido, e não debatido, já que não atende às prescrições que, naquele momento, são demandadas pela Secretaria.

E assim, eu discuto um pouco, discuto não, eu já parei de discutir, eu ando fazendo meio que em “off”, na minha sala. Porque com o negócio do construtivismo, ninguém mais podia mostrar a sílaba. Se discute tanto de inteligências variadas... múltiplas, não variadas... Que cada um aprende de um jeito, tem um que aprende com música, outro vai aprendendo com uma imagem e tal. Eu fico pensando assim, eu acho que a gente só dá uma alternativa para as crianças, é só parlenda, é só não sei o que lá. De uns anos pra cá... Não vai falar isso pra Cleo, pelo amor de deus... [risos]. Assim, depois do meio do ano, se eu vejo que a criança está com muita dificuldade de entender, sabe, você fala, “que letrinha que tem que vir, aquela pra ficar o ma, do macaco, o que você tem que pôr antes? O ma da Mariana...”, e ele não se toca, eu dou sílaba. Agora, do meio do ano pra cá, eu já consegui recuperar cinco. Eu não sei se fica na base do construtivismo, que a gente fica naquilo de pensar e tal... quando você mostra a sílaba, ele vai rápido, porque era o que ele precisava pra se focar. E às vezes, se você continua naquilo, “olha, que letra que você tem que por aqui?”, ele demora. Ele não se toca! Eu acho que a gente tem que respeitar isso, de mostrar que existe a sílaba. Você não vai mandar o cara copiar 200 vezes, que nem a gente copiava, mas por que não mostrar pra ele tentar chegar? E a inclusão, acontece muito isso, que às vezes pra uma inclusão é preferível você mostrar pronto, que existe lá o quadro, do que você ficar, “que letra que você tem que por aqui?”.

A demora no processo de alfabetização é um indicador, para a professora, de que o aluno está enfrentando algumas dificuldades, que logo procura minimizar, relacionando-as às peculiaridades de cada criança. A metodologia de trabalho também é vista como um fator que pode facilitar ou dificultar esse processo. Patrícia explicita sua preocupação em não desencadear, diante da percepção dessas dificuldades, um processo de estigmatização das

crianças. Nesse sentido, procura recorrer tanto às conversas com os pais quanto à diversificação do trabalho pedagógico.

Uma coisa que eu converso com as minhas mães, que eu vejo que a criança tem dificuldade, eu falo assim, “olha, ele não tem problema nenhum, a gente percebe que ele não tem problema, não chegou talvez a hora dele, maturidade...”, que agora a gente também não fala mais isso, mas eu acho que existe mesmo. Que nem eles dois [refere-se aos filhos], eu vejo muito isso. Por exemplo, o meu filho, nessa idade que minha filha tem hoje, já sabia todo o alfabeto... e ela não. Então, assim, eu acho que cada um tem um tempo também. Agora, tem criança que, se você mostrar... tudo bem, respeitando aquele tempo dela, mas se você mostrar de uma outra maneira que também existe, que está aí, ela se liga naquilo.

Ainda que entenda que tem possibilidades de ir percebendo as necessidades de seus alunos, reclama a ajuda do especialista para que o aluno seja avaliado. Essa intervenção, de fora, parece ter a função de diminuir a angústia do professor, que muitas vezes não entende o que acontece com o aluno, além de oferecer subsídios que implicam no acúmulo de conhecimento pelo professor.

Mas eu acho assim, nos cursos que a gente vê... por exemplo, uma criança tem qualquer dificuldade de aprendizagem, por exemplo. Teria que ter algum meio da gente conversar... mas isso, eu brinco, teria que ser uma coisa meio rápida. Mas a rede é grande, a gente sabe que a equipe é pequena, eu acho que tem que ter uma super boa vontade, de você conversar mesmo, a pessoa vir na sala, ver, ver se é verdade. Tipo assim, se vem uma pessoa mais especializada e fala pra você, “não, isso é não sei o que lá, não sei o que lá...”, você já se acalma, talvez você trabalhe diferente com ela, e talvez o ano que vem você vai ter outra, você já tem aquilo certo pra você.

A dimensão subjetiva faz-se presente, com intensidade, no processo de trabalho com as crianças. O fato do aluno não avançar no processo de aprendizagem provoca na professora frustração, desespero, angústia.

Mas tem criança que não vai com nada, é isso que... sabe, dá um desespero. Porque o William, tinha dia que eu chegava em casa, eu chorava, porque... eu falava, “mãe, sou eu o problema, ele não consegue!”. É frustrante pro professor. Porque a gente... todo professor, por mais que ele não fale, lógico que ele queria ter uma sala linda, arrumada, bonita, limpa, com crianças... não maravilhosas... Porque a gente ama eles. Às vezes, quando você está mais sensível, você começa a pensar em cada dificuldade que cada um passa, você fala, “é muita coisa”. Que nem o Júlio, que já foi pra quinta, ele foi meu na terceira. Ele, quando eu dava aula pro Jaime, que é o irmão dele, que é o mais velho, que agora está um homem... eu lembro do Jaime falar que ele chorava e

a mãe jogava ele na parede. Mas eu, até então, achava que nunca ia dar aula pra ele, não conhecia, ele era um bebê. É lógico que o menino tem alguma coisa que não dá, não aparece em algum exame. Mas, sei lá, alguma coisa rola, porque esse neném sentia, até a rejeição, sei lá.

Ao falar sobre o encaminhamento de Wellington para a sala de recursos, a professora vai deixando claro que a participação dos professores nesse processo é bastante limitada. No caso desse aluno, considera inclusive que não haveria motivos para que freqüentasse a sala de recursos, uma vez que as condições que tinha para o trabalho com ele estavam garantidas. Mesmo discordando do encaminhamento dado, o aluno freqüentou o recurso durante todo o ano de 2008.

Então, eu acho que, na verdade, eu não entendo muito de acompanhar isso. O Wellington era uma criança que não tinha o porquê, então eu acho que já era uma coisa meio automática. [...] Eu, na verdade, não acho que é automática. Porque... eu estava falando ontem com a Patrícia. Pelo amor de deus, se eu estiver errada, me fala. Eu acho que o Wellington, ele tem um cognitivo super dez. [...] Ele é muito inteligente, e como ele tem a estagiária o tempo inteiro pra ele, eu acho que dá pra você desenvolver muita coisa. Eu, particularmente, acho que não teria necessidade da sala de recursos.

Indagada sobre o motivo pelo qual o atendimento não foi interrompido, considerando sua avaliação, Patrícia revela um sentimento extremo de desvalorização em relação ao seu trabalho e de seus colegas, professores de classes comuns.

Eu acho que é meio complicado. Porque, olha, eu já fui, por exemplo, questionar... eu não gosto de teatro. Eu gosto de teatro pra ir assistir peça. Eu brinco que se eu gostasse de teatro eu ia fazer o tablado lá no Rio de Janeiro, o curso de teatro. [...] Porque assim, parece que as pessoas da sala de recursos, não sei se as outras pessoas falam isso, parece que elas são demais, elas sabem pra caramba, e o professor não. Eu ainda brinco, a gente está lá no subsolo, então nós não somos nada. E na verdade foi o que eu falei, quem está com o aluno, independente do grau de dificuldade, é o professor que está lá da uma às seis. Então, mesmo em conselho, as pessoas falando certas coisas, eu falo, “gente, no dia-a-dia aqui embaixo não é desse jeito...”.

Seu relato é contundente ao se referir ao modo como percebe o peso que é dado à palavra dos professores. A palavra de quem ocupa posições diferentes da ocupada por ela, seja por ser especialista, seja por estar em cargos hierarquicamente superiores, é que parece valer.

Quando tem uma discussão, parece que você é uma bosta, o que você está falando é uma coisa assim, meio... Por exemplo, esse ano, no caso. Quando foi

conversado com a mãe do Wellington, eu já tinha comentado um monte de coisa até com a professora da sala de recursos, do que eu achava dele, do que eu achava que seria melhor pra ele. Então, assim, tudo que eu falei, eu já tinha falado pra mãe, ela também falou. Mas fica assim, parece que... Daí ela falou pra mãe, “eu já conversei com a Patrícia, com a professora...”. Conversou uma ova, eu que tinha conversado com ela! Isso é um desabafo, mas só pra você sentir, no seu trabalho. A teoria está um pouco longe do que acontece mesmo. A teoria é linda, mas eu não sei o que rola. Porque normalmente a bomba estoura pro lado deles.

Ao sentimento de desvalorização é acrescentada a constatação de que a contribuição que vem do apoio especializado não corresponde às expectativas do início do trabalho, resultando um sentimento de descrédito. Vamos percebendo que essas percepções da professora contribuem de forma determinante para que avalie que a sala de recursos não é necessária para o aluno.

Por exemplo, esse ano, e os outros anos também, eu posso falar, ficou desde o começo do ano, “ah, eu tenho umas figuras, vamos fazer umas atividades pro Wellington...”, a gente teve tempo e nunca se sentou pra fazer e essas figuras também nunca apareceram. A princípio, por exemplo, quando eu peguei o Wellington, a gente estava meio preocupada, eu nunca tinha trabalhado com cadeirante, que não tinha a parte motora. E não tem essa troca.

O desconhecimento em relação à proposta da sala de recursos é explícito na fala de Patrícia.

Eu não sei, porque na verdade a gente não conhece muito bem o que é realizado na sala de recursos, porque assim, o que vem pra gente, não dá também pra levar... Mas, na verdade, não é muito exposto o que é desenvolvido na sala de recursos.

Os encontros entre Patrícia e a professora da sala de recursos para discutir o trabalho com Wellington não aconteceram durante o ano. Ao ser solicitada a falar sobre os espaços de apoio e orientação ao trabalho com o aluno, Patrícia fala das inúmeras interferências que esse trabalho sofre, em nome de contribuições que, mesmo repletas de boas intenções, perdem de vista o contexto concreto em que se dá o trabalho em sala de aula.

A PAP outro dia veio perguntar pra mim... porque a moça que eu fui fazer os cursos, não lembro o nome dela, uma bonitinha...Porque eu comentei com ela que o que eu já estava dando pro Wellington, ele já tinha superado aquela fase. E ainda ela falou, “por que você não trabalha com texto lacunado?”, que é o que a gente começou a fazer. Porque você vê... Olha, há tantos anos vendo e tal, tem horas que você fala, “o que fazer?”. E daí parece que houve um

comentário entre vocês, sei lá o que, que eu estava perdida no que eu tinha que dar pro Wellington. Aí, no outro curso eu falei pra ela, “eu nunca te falei que eu estava perdida no que tinha que dar pro Wellington”. Ela falou, “você falou”. Eu falei, “olha, eu não vou discutir, mas assim, tem horas... lembra que eu falei pra você que eu já estava meio cansada de dar o que a gente dava, que você falou de trabalhar com texto, e a gente começou a trabalhar e deu super certo”. Então eu não sei...

A mobilização intensa em torno dos alunos com dificuldades no processo de aprendizagem também incomoda a professora, que se queixa do fato de não se discutir na escola o trabalho com os alunos que estão avançando. Isso parece implicar, no modo de ver de Patrícia, na invisibilidade do sucesso do trabalho do professor.

Porque outra coisa que irrita... eu sei, é o sistema, não é culpa da PAP. Você só fala de quem não está alfabético. Quando ele está alfabético, então... [...] É, porque assim, a criança vira um número, não é o que ela está produzindo, se ela já está produzindo um texto, não sei o que lá, não é. Isso é meio essa coisa do professor, que você quer mostrar aquele também que evoluiu. E tem hora que você fala, “olha essa, como ela estava pré-silábica e...”. Assim, eu tive um aluno que estava pré-silábico e, de repente, ficou alfabético. Então, eu falo, tem que ver.

Ao conversarmos sobre o que conhece da organização da rede de ensino para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, Patrícia aponta que conhece muito pouco e reporta-se, novamente, à sala de recursos. Desacredita da proposta que caracteriza esse suporte tal como tem sido apresentado, pois sua experiência lhe informa que o funcionamento concreto do mesmo fica muito distantes daquilo que se planejou.

A gente conhece pouco, pra falar a verdade. E a gente vai ficando velha, a gente vai ficando mais crica ainda. Vir alguém falar da sala de recursos... a teoria é linda, eu quero ver na prática. Eu quero acreditar na sala de recursos! Porque quando você vai... eu estou falando isso sinceramente pra você. Você vai no curso, todo mundo fala a mesma coisa. Então, é uma coisa assim, se as pessoas não verbalizam, elas sentem. É uma coisa meio assim, que ninguém sabe direito o que é, ou que é uma coisa meio assim, sabe... É ruim a gente falar, eu já fui questionar a Cleo algumas coisas e não tive respostas, eu também não vou falar mais nada.

Remetendo-se à sua trajetória, a professora relata o modo como foi acompanhando as discussões sobre inclusão. A primeira questão que marca sua fala é o processo de diagnóstico.

Pra falar a verdade, eu acho que quando começou a se falar de construtivismo, isso eu não lembro, eu lembro que eu tive o primeiro curso na Faculdade de Pedagogia, quando começaram a falar do construtivismo. E eu lembro que já

começou a se falar. Mas não era essa inclusão que a gente fala hoje, uma coisa diagnosticada. Era assim, a gente achava que aquela criança, a gente falava assim, “ele deve ter algum problema...”, mas a gente não tinha muito respaldo pra um diagnóstico de um médico, da psicóloga. Era uma coisa assim, talvez era só entre nós e a psicóloga, e a gente falava muito na escola, e às vezes ainda hoje, que assim, a gente mandava relatório pra psicóloga e a gente não tinha o retorno, então dava raiva, que a gente falava de tudo que acontecia com a criança, mas não tinha um retorno.

A professora reconhece, em princípio, a importância do acesso de todos os alunos à classe comum. Aponta, entretanto, muitas limitações para que isso aconteça efetivamente, dados os impedimentos de ordem subjetiva, pedagógica e de sustentação ao processo de inclusão, que se daria pela participação efetiva de diferentes esferas do poder público.

Eu acho que é dez, entendeu? Dez, porque... tem um lado meu que acha que é legal, se eu tivesse um filho, eu também gostaria que ele estivesse numa escola, que ele tivesse tendo algum tipo de desenvolvimento. Depende da inclusão. Daí, eu me questiono nesse sentido, como professora. Como filho, eu acho que é dez.

[...]

Eu acho que dependendo do grau de dificuldade motora dessa criança, eu acho que é meio inviável. Porque uma criança que foge, que grita dentro da sala, você não consegue... como que você consegue? Por exemplo, quando eu tinha a Carla, eu tinha 36 na sala de aula. E tinha a Carla. Eles eram diferentes, hoje em dia você não pode gritar, você não pode não sei o que lá. A comunidade está diferente, se você faz alguma coisa, ela já interpreta diferente. Isso é o mundo, a gente não vai conseguir mudar, não tem como.

[...]

Que nem o Wellington, eu fico pensando, se a prefeitura quer tanto assim que essa criança seja inclusa, porque não bancar uma hidroterapia pra essa criança ter uma coisa maior, assim, mais abrangente? E a gente não vê isso. Porque é fácil colocar essa criança da uma às seis e o professor se vira. Porque o que a gente conversa por aí, eu tenho amigas que têm casos muito mais... eu dou graças a deus que eu nunca tive caso muito sério. Eu tenho uma amiga que ela levou um tapão outro dia do aluno. Então, são casos mais críticos, de comportamento. Eu acho que você fica meio sozinha. Eu sou a favor da inclusão, embora, dependendo da inclusão. Porque eu acho que tem inclusão, principalmente numa primeira série, que você acaba mais ou menos excluindo os outros pra tentar, porque você também não quer largar a criança ali do lado. O meu filme da escola pro meu curso foi uma aula de Educação Física, pra mostrar que as pessoas falam que é fácil incluir, que basta ter boa vontade de incluir... e não é, não basta querer. Você quer que aquela criança seja incluída. Mas que nem o Wellington, ou mesmo as crianças que eles tiveram aula juntos, na sala de integrada. Tudo bem, eles estão ali, participam da melhor maneira que eles podem, mas eu não sei até que ponto a gente não exclui os outros. Que nem o Wellington, por exemplo, como que... a gente põe ele lá no carrinho, no andador, mas tem coisa que não vai, que ele não vai conseguir fazer. E eu não dou pros outros?

Patrícia fala dos pequenos impasses, vividos no dia a dia escolar, que vão minando a disposição dos professores para atender alunos com necessidades educacionais especiais.

Por enquanto eu não posso falar muito porque essas inclusões que eu tive não foram assim tão gritantes a ponto de eu não conseguir, de alguma maneira, incluir. Por exemplo, tem atividade... ontem eles estavam fazendo uma reescrita, e o Wellington... a estagiária virou pra mim, falou, “como que eu faço com ele?”. Eu falei, “faz assim, escreve a frase, chavões de cada conto de fada e põe o nome de conto de fada e pede pra ele apontar, porque ele não escreve...”. A ponteira, a gente não conseguiu se adaptar. Ele não conseguiu, o computador tem senha, a gente não consegue acessar, sabe, tudo assim, é um parto a fórceps. E tem hora que enche, porque quando você entra dentro da sala... é loucura. A rotina... quando você vai ver, tem dia que eu vou ver, são seis horas da tarde, “gente, pelo amor de deus, forma fila!”, “gente, pelo amor de deus, guarda o material!”. É tudo assim, é meio... Tem dia que é mais *light* a atividade, mas é complicado, porque são trinta ali.

O processo de avaliação sobre a necessidade educacional do aluno é vivido pela professora como um processo muito moroso. Avalia que seja preciso fazer um trabalho com o aluno que ela não consegue fazer em sala de aula e que poderia ser feito em outro lugar. Como essa discussão não se aprofunda ao longo da avaliação e o trabalho da Educação Especial permanece muito distante do trabalho feito nas escolas comuns, resulta a sensação de que se está perdendo tempo.

Eu não sei se é normal isso, se é uma ansiedade da gente, mas às vezes eu não acho que é uma ansiedade da gente, porque às vezes você vai pedir um socorro, e fica aquela coisa assim, sabe, meio... parece que você... daí as pessoas falam assim, “mas ele tem o tempo dele”. Daí, uma coisa assim que eu hoje escuto falar, que vão incluir aquelas crianças numa sala integrada. Mas há quanto tempo eu falo assim, até que ponto eu não estou esperando demais também essa criança, eu acho que tem um tempo, um ano, dois anos... mas quatro anos, cinco anos, não é... já passou do tempo.

A Educação Especial aparece como o aparato capaz não apenas de lidar com a aprendizagem do aluno, mas também como um lugar de proteção, no qual o aluno se fortaleceria para então “poder entrar” na classe comum.

Eu acho que depende do grau de dificuldade dessa criança. Eu acho que ela tem que fazer arte... tudo pra preparar ela... uma outra coisa. Uma Educação Física que der pra ela, que vai desenvolver. Na sala tem “n” coisas. Por exemplo, a Celina, você trabalha com letra, uma letra de cada vez, por exemplo. Não daria pra dar o alfabeto inteiro, que nem a gente dá pra eles, que eles lembram e vai alternando. [...] O William foi uma criança que eu não consegui alfabetizar. Nem perto, assim, eu não sei em que ponto que ele saiu, foi o meu caso mais gritante. E depois que ele foi pra escola especial, ele se

alfabetizou. Daí eu encontrei com a mãe, num dia, ela falou, “Patrícia, o comprido...”, ele era compridão, “ele se alfabetizou agora e ele voltou pra uma escola normal”. Que eu às vezes fico me perguntando, será que não seria o certo numa sala mais reduzida, com menos criança, essa criança primeiro se alfabetizar pra entrar. Porque assim, o mundo de escola é um mundo cruel. De tudo... eles tiram sarro, às vezes, quando você não consegue fazer, você tem que trabalhar muito bem trabalhado, porque se bobear eles ficam, “ah, ele não sabe!”.

Ao longo da entrevista de Patrícia, percebemos muitas das contradições vividas pela professora no trabalho com alguns alunos e na relação com outros profissionais. Ao mesmo tempo que pede parceria, pois sente-se insegura em relação ao seu trabalho, Patrícia critica veementemente o modo como, muitas vezes, essa relação de parceria resulta na desvalorização do trabalho do professor.

4.5.4 Professora Eda

O primeiro contato realizado com a professora Eda para que pudesse conceder uma entrevista foi feito por telefone. Mesmo já trabalhando em outra escola, aceitou o convite e nossa conversa durou aproximadamente uma hora.

Eda possui dez anos de experiência no trabalho como docente, dos quais sete em escola particular e três em escolas públicas. Formada no Magistério, fez também o curso de graduação em Pedagogia.

Foi professora de Ariene no ano de 2007, quando a aluna foi encaminhada para a sala de recursos. Iniciou nesse mesmo ano sua atuação em escola pública.

Suas primeiras experiências de trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais aconteceram no contexto da escola particular.

Em 2004 foi quando eu peguei na escola particular dois casos. Em 2003, no último ano da faculdade, tive educação especial. Então em 2004 eu peguei uma classe com alunos de inclusão, ainda não sabia como lidar. Eu fui lidando, um tinha a Síndrome do x frágil e o outro não é diagnosticado, ele tem atraso mental. Fiquei com os meninos dois anos seguidos. Os dois não estavam alfabetizados, não conseguiam ter seqüência numérica. Aí, quando eu entrei lá no X de Dezembro, foi que tive mais casos.

Eda relembrou o momento em que a PAP da escola lhe apresentou Ariene como uma aluna com “dificuldades de aprendizagem”. Falou de suas primeiras impressões sobre a aluna.

Então, a Ariene, foi a PAP que apresentou, porque ela já era uma aluna repetente. Aí ela falou, "ela tem essa dificuldade de aprendizagem...". Eu fui percebendo primeiro uma questão com o social dela. Ela interagiu muito com as crianças, mas ela, assim, ela interagiu com quem sabia. Então, aquele amigo que sabia fazer a lição, ela copiava dele. Até, ela já era mais fechada. Ela queria mais brincar. Aí, com atividades que a gente vai dando, eu percebi que ela não conseguia entender, ela fazia de qualquer jeito, ela rabiscava, ela não colocava nenhuma informação que dava pra entender. Na sondagem, ela tentava, mas apesar do trabalho por semanas, ela não mostrava avanços, nem a Ariene, nem a Clélia. E a Ariene, eu via que ela era muito insegura. Você perguntava, ela te respondia em forma de pergunta. Aí, se você confirmasse, ela colocava. Se você, às vezes, chegasse perto dela, ela já pegava borracha, já apagava. Eu falava, "Ariene, não pode, eu preciso ver o que você fez...". Então, eu acabei reparando nisso. E a PAP já tinha falado que ela tinha anos que estava ali, que ela não estava conseguindo avançar. Ela já tinha feito uma primeira, uma segunda série, e assim, o que ela já tinha passado, ela já tinha que estar quase no silábico-alfabético e ela estava ainda no silábico sem valor. Então, assim, pelo tempo que ela foi trabalhando em atividades, ela tinha que ter mostrado uma bagagem maior. Então eu voltei, fui trabalhando... eu fui identificando isso, eu fui vendo a questão... o físico dela também mostrava, ela usava óculos, ela era muito pequena, o corpo dela era, assim, muito grande nessa parte do tronco, as perninhas pequenas. Então, você vai observando esses pontos... Pra contar história, ela tinha dificuldade. Ela estava contando uma coisa, ela inventava outra no meio, aí inventava uma outra no meio. Então, você vai observando.

O encaminhamento para a sala de recursos foi pensado considerando o histórico da aluna e o fato de não se constatar muitos avanços em seu processo de aprendizagem durante o primeiro semestre de 2007. Embora, na avaliação da professora, o encaminhamento fosse necessário, é à equipe de orientação técnica que ela atribui a decisão final, decisão que se sustenta, no modo de ver da professora, no resultado do que chama de "uma bagagem de exames".

Não, foi junto com a Cleo. Porque ela já tinha feito a participação no reforço, no apoio e não tinha dado um retorno, na sala não tinha dado retorno. Então, elas sentaram com os pais, essa foi a questão da direção e da coordenação, eles tinham sentado com os pais, pedido toda uma bagagem de exames, teve uma conversa séria com os pais. Porque, como ela já tinha todo esse tempo, ainda na segunda, e não tinha dado nenhum retorno, elas queriam passar, elas chamam a... que hoje quase não tem mais. O pessoal de referência que é a... a equipe de orientação, que a escola encaminha pra eles, que pedem para fazer toda essa bagagem de exame, aí foi o encaminhamento da sala de recursos.

Para o início do trabalho em sala de recursos, que se deu em agosto de 2007, não houve nenhuma discussão anterior entre Eda e Mara, professora da sala de recursos. Eda relata que Mara identificou as mesmas questões que ela apontava a partir de seu trabalho com a aluna na classe comum.

Eu não passei nada pra Mara, a Mara primeiro fez as atividades com ela e foi observando. Aí a Mara foi comentando e eu fui falando, "é, realmente, isso que eu sinto...". Então, a gente vê a questão da insegurança, que essa questão da borracha, que se você falasse, ela já apagava, essa questão de inventar histórias sem seqüência, e aí a Mara foi fazendo um trabalho de ela contar histórias, de ler livros, de ela relatar primeiro tudo oralmente, pra depois puxar no escrito. E eu fui mostrando que mesmo... eu tirei a borracha dela, tive que tirar, pra ela começar a ver o que ela estava acertando, "olha, Ariene, isso aqui está certo, esse é que está errado".

Nos conselhos de classe é que professora de classe comum, professora da sala de recursos e PAP faziam discussões sobre o trabalho com Ariene. Em alguns momentos, essa discussão dava-se, também, em HTPC. Embora em um espaço formal, a discussão parecia se dar de maneira informal. Não havia registros dessas discussões e caso os profissionais envolvidos no trabalho com a aluna, por algum motivo, não estivessem mais presentes naquela escola, essas discussões ficariam perdidas. Atenta ao que dizia a professora de sala de recursos, esses contatos permitiam à professora desenvolver de forma mais segura o trabalho com Ariene na classe comum.

Nos conselhos de classe, a gente fazia o da sala em geral e a Mara colocava alguns pontos que eu tentava trabalhar na sala. E a PAP também colocava. Então, a gente traçava objetivos e o que precisa atingir no próximo bimestre, e atividades, a gente ia elaborando e fazendo.

[...]

Às vezes, no HTPC, a Mara estava e a gente comentava alguma coisa e ela falava da exigência do trabalho que ela tinha feito, como a Ariene tinha ido na atividade, aí ela até falava, "ela comentou?". Ela não comentava o que tinha feito com a Mara, ela nunca comentou comigo, a Ariene. E a Mara falava, "ela fez isso". Aí eu falava, "ai, que bom!". Então, não sei, a hora que a professora fala, parece que te satisfaz também. Eu já ia identificando isso. Então, às vezes, conforme ela falava o que ela conseguia, aí eu tentava puxar um pouco mais na sala, sabe? Então, ela falava, "ela já está conseguindo isso". Então, eu ia, tentava, e fazia um pouco disso na sala, pra ver se ela mostrava na sala. Porque, assim, como estava numa situação mais individual, a hora que chegava na sala, e estavam todos, vários alunos, eram 24, acho que 24 pra 25, eu não lembro. Então, você conseguia. E agora, com todo mundo? Então, ela... aí eu fui observando.

Eda exemplifica como fazia o trabalho com a alfabetização, cujas propostas não se davam em função da preocupação de Ariene ter necessidades educacionais especiais, mas em função das possibilidades que já havia construído para realizar cada atividade. As atividades iam ganhando sentido, os ganhos iam sendo observados.

Então, às vezes a Cleo falava assim, "você precisam trabalhar... vamos supor, vamos pegar... contar a parlenda e pedir pra eles colarem na ordem certa", entendeu? Enquanto os outros estavam escrevendo. Então, a gente fazia isso. A atividade, assim, vamos supor, estava trabalhando parlenda, então era parlenda pra todos, mas aquele tinha que escrever, esse tinha que colar na ordem, aquele tinha que colar palavras.

[...]

Eu trabalhava muito assim, com eles, a questão da cruzadinha, porque eu fui percebendo, eles, especificamente... E eles acertavam, assim, como na cruzadinha tinha que colocar o número certo de letras, não podia passar, ou se faltasse, estava errado, eu fui vendo que eles foram tendo avanço. E caça-palavras, porque eles eram obrigados a estar lendo, ali, digamos assim. Então, eles mesmos, "ai, professora, hoje eu vou conseguir". Eles iam mostrando motivação e essa motivação é que eu ia colocando mais atividades. Porque eu vi que era um desafio pra eles. Tinha dia que eles acertavam todas, tinha dias que eles erravam. Então, primeiro, que isso foi motivando eles. Eles mesmos colocavam, entre eles... era muito legal, porque eu falava, "não pode ver o do amigo". Então, eles começaram até a pegar a pasta, apesar de estar em grupo, eles colocavam, aí ele falava, "ah, achei!". Aí, o outro, "onde estava?", "não sei". Ele colocava a mão. Então, foi um desafio, foi tipo uma competição, mas entre eles, eles mesmos que foram se colocando isso. Que eu só falava, "não pode deixar o amigo ver", porque se não um copiava do outro. Esse grupo, entre eles... de dificuldade, um copiava do outro, eram muito copistas. Então eles pegavam aqueles alfabéticos e copiavam.

[..]

E a atividade deles era assim. Então, enquanto os outros estavam escrevendo, então era totalmente diferente, não tinha como eu copiar, eu tinha que fazer a minha. Então, eles começaram com esse desafio. Então era, "ah, professora, eu consegui mais palavras", "hoje eu escrevi certinho", "eu encaixei certinho". Então, como eles foram gostando, e lançando o desafio, eu fui colocando mais atividades nesse aspecto.

Na sala de recursos o trabalho incidia sobre aquilo que era considerado como dificuldade da aluna.

É porque, assim, como a gente sabia as dificuldades que ela tinha, a Mara tentava trabalhar mais especificamente esses assuntos na sala de recursos. Então, ela trabalhava mais questão de livros, de ela contar história, dela relatar. E na sala, vinha mais a questão da alfabetização, de escrever a palavra, de cobrar. Então, a Mara foi... a gente tenta também na sala, mas às vezes não dá. De unir Português, Matemática, todas as disciplinas num objetivo só. Então, eu vi que a Mara fazia mais isso na sala de recursos. E às vezes ela estava com um livro e dessa história ela puxava um assunto, que dava pra trabalhar especificamente. Às vezes, na sala, não dá, porque aí você tem muitos objetivos e vários alunos com níveis diferentes, então às vezes não dá pra você especificar.

Sobre as diferenças entre o trabalho feito na classe comum e na sala de recursos, o aspecto mais enfatizado pela professora é a possibilidade, na sala de recursos, de uma atenção individualizada para Ariene. Na classe comum, o impedimento para essa atenção

individualizada está, principalmente, no comportamento dos alunos, que solicitam o tempo todo, de forma explícita ou não, a presença da professora.

Atenção completa na Ariene. Apesar que na sala eu tinha estagiária, naquela época. Tinha estagiária, que era da Clélia. Só que ela me ajudava com as crianças que estavam em alfabetização, então a gente montou um grupo, como grupo de estudos. Às vezes a estagiária ficava com as crianças que estavam alfabetizadas, dando aula, eu ficava com eles [alunos em processo de alfabetização] e a gente às vezes invertia, pra eu poder também observar. Então, eu vejo que essa sala de recursos, por você ter menos crianças, você dá mais atenção direto. E na sala, com todos os alunos, não dá. Porque, no momento que eu estava explicando às vezes pra eles, ou a estagiária não estava, um aluno levantava e vinha me questionar sobre suas dificuldades e acabava dispersando os alunos do grupo que estava concentrados. Então, eu tinha dificuldade. Apesar de eu ter combinado na sala. Enquanto eu estava com esse grupo sentada, eles tinham que esperar. A hora que eu saísse, esse grupo esperava e eu atendia os outros. Um fato que também atrapalha principalmente a concentração e a conversa paralela e alguns momentos que os alunos se desentendiam, no qual eu necessitava orientar e isto acabava dispersando os alunos que tentavam compreender a atividade. Mas, assim, várias atividades a gente traça, mas às vezes você quer trabalhar aquele ponto, mas assim, a conversa na sala, aí um começa a brigar com o outro, você tem que levantar. Porque essa escola, eu percebi que eles são muito violentos. Então, você dava uma distração, eles estavam brigando. Então, você tinha que dar aquele... apesar de muito combinado, muito detalhe você não consegue voltar, porque aí o tempo passa, quando você quer que ela faça sozinha o outro já deu a resposta em cima. Então às vezes o colega acaba atrapalhando o outro.

Outros elementos são trazidos como diferenciais da sala de recursos, além do trabalho individualizado. Entre eles, o conhecimento específico da professora e o material diferenciado.

A sala de recursos tira um pouco isso [da interferência de outras crianças], porque aí a professora, ela trabalha diretamente com a criança. E assim, a questão de material. E a professora da sala de recursos é mais especializada. Eu percebo isso, porque assim, que nem, eu tenho a Pedagogia, mas o direto da criança que tem dificuldade, a gente não tem todo esse conhecimento. Que apesar de ser formada em Pedagogia não especializada nas crianças com deficiência, eu muitas vezes encontro dificuldades em observar certos comportamentos ou desenvolvimentos... E a professora da sala de recursos, ela já tem uma bagagem maior de conhecimento. Então, às vezes ela percebe detalhes que eu, professora de sala, não enxergo. E ela vai trabalhar vai naquele ponto exato da dificuldade.

E.: Você consegue dar um exemplo?

Assim, a professora percebia que a Ariene era insegura, só que fantasiosa. De inventar, utilizar detalhes de filmes e tal. E pra mim, eu achava que era imaginação dela, de livrinhos. Às vezes, a Mara comentava, “olha, a Ariene não consegue isso porque ela tem uma defasagem lá atrás, no nascimento...”. E eu não enxergava isso, e ela foi mostrando. Eu vejo que a professora da sala

de recursos... eu acho que se for trabalhar com tantas crianças, com várias síndromes, eles conseguem ver pontos de deficiência, o que aconteceu lá no nascimento, que a gente não consegue identificar.

A professora fala também dos ganhos que Ariene tem por estar na classe comum, ganhos esses relacionados principalmente ao campo das relações. Como a auto-imagem de Ariene é uma preocupação constante da professora, a possibilidade de a aluna ter um retorno positivo das próprias crianças sobre suas aprendizagens traz benefícios no sentido de propiciar mais segurança quanto às suas capacidades.

Além do social, que eu acho que a criança ganha muito mais, porque as crianças... quando a Ariene começou a ter alguns avanços na aprendizagem, as crianças estavam felizes com ela, as crianças diziam, “ah, Ariene, você conseguiu sozinha!”. E outro ponto que percebi é que a Ariene era muito assim, apesar dela ter dificuldade, ela era um pouco líder, então a hora que estava com o grupo das crianças só com dificuldade, ela que liderava mais. Mesmo assim acontecia momentos de divergências e discussões de idéias. Às vezes ela ia mandando e outra criança já criticava, "Arlene, não pode fazer isso, está errado...". Então, eu acho que esse convívio com o grupo que traz essa troca de informações e experiências, a hora que o amigo acerta e ela também vê que ela acertou, ela tem um ganho.

No final de 2007 foi feita uma discussão para que se decidisse sobre a promoção ou retenção da aluna. A decisão foi pela retenção. A defasagem na apropriação dos conteúdos foi o principal argumento para que essa decisão fosse tomada. Percebe-se a preocupação de Eda em fazer com que Ariene tenha o mínimo de defasagens em relação à turma, no que diz respeito aos conteúdos das áreas de conhecimento. A professora sabe que a exigência na escola recai sobre a aquisição desses conteúdos. Na intenção de proteger a aluna, opta pela retenção.

A discussão foi no final do ano, sobre reter. A Mara queria aprovar. Porque assim, eu tracei objetivos que eu só fui vendo... porque quando foi chegando agosto, setembro, eu fui vendo que eles estavam preparados, estavam já ficando alfabéticos, mas pra uma terceira série, eles iam de novo ficar aquém. Então, eu fui observando, eu falei, "olha, eu vou traçar objetivos de eles fecharem ótimos, de novo, pra uma segunda série". Porque eles estavam assim, eles estavam avançando legal, só que assim, se fosse pra uma terceira, de novo eles iam ficar pra trás, de novo eles não iam acompanhar o ritmo. Quando nós fomos fechar o conselho, aí a PAP falou, "vai ou não vai?". Todas as professoras do segundo ano e eu analisamos, a Mara sentou e comentou, "olha, eu acho que ela deve ir, porque ela já ficou..." e tal. Eu falei assim, "olha, Mara, eu acho que de novo ela vai pra terceira série, vai ficar pra trás, porque ela não vai conseguir acompanhar a turma. Ela já está lendo, ela está alfabética, mas, na hora que chega numa terceira, o conteúdo é muito mais puxado". Eu falei assim, "essas crianças estão saindo como se estivessem

saindo de uma primeira". Aí, se pegasse uma segunda no começo, elas iam acompanhar todo o ritmo da segunda. Porque o conteúdo todo da segunda ela não conseguiu acompanhar, ela foi perdendo isso. Aí, a gente ficou nessa discussão, a maioria viu que esse objetivo era melhor, ela teria mais ganhos de novo ficando na segunda e ela foi reprovada.

Convidada a falar sobre o quanto essa aquisição de conteúdos é valorizada na escola, a professora vai revelando o modo como percebe, em muitos casos, o trabalho com alunos que não correspondem às expectativas dos professores em termos de aprendizagem.

A gente foi vendo tudo, a auto-estima dela, tudo... porque eu percebi assim, quando ela conseguiu entender o que ela estava fazendo, ela tinha mais prazer de ir na aula. Porque antes ela só queria brincar, aí ela se dispersava, ela conversava, porque ela era uma criança que conversava muito. Então, você percebia que o motivo dela conversar, porque aquilo pra ela era sem significado, ela não entendia nada, ela não sabia o que estava representando. Aí, a hora que ela começou a entender, eu percebi que ela tinha mais atenção. Então, a gente foi discutindo esses pontos. Porque assim, essas crianças que estavam com dificuldade, quando eu estava dando lição pros outros, eu via que eles tinham vontade de fazer aquilo, mas não entendiam nada daquilo. E a hora que eles foram já ficando alfabéticos, já estavam entendendo aquele conteúdo, eu falava "poxa...". E assim, não era só a questão da alfabetização, a matemática também estava prejudicada, no raciocínio de fazer a soma, da subtração. Enquanto a maioria dos alunos estava entrando na subtração de empréstimo, ela ainda estava na simples, na adição. Então, a gente observou num todo, a auto-estima dela, a baixa estima de não conseguir os novos conteúdos. Ela chegando numa terceira série, indo para o fundo da sala, porque ela, de novo, não vai acompanhar. Mesmo que a professora esteja dando atenção. Então, tem objetivos na terceira e na quarta que já está puxando mais, a criança já está bem alfabetizada, enquanto a primeira e a segunda estão nesse foco da alfabetização. Então, a gente foi pensando tudo isso, e conversando com os pais. Porque aí a gente percebeu, que eu acho que aquele ano foi quando os pais deram uma acordada. Porque eu falava, falava e até então o pai, "ai, não precisa, não precisa". E aquele ano, eu vi, assim, que a Mara puxou coisas da mãe que eu não conseguia conversar e a Mara era muito rígida com a mãe, "a senhora precisa fazer isso com ela, a senhora precisa cobrar ela desse jeito". Daí a Mara foi direto, assim, que a mãe foi acordando e foi percebendo que ela precisa trabalhar com a filha. Então eu vi que aí a mãe foi vendo retorno, foi em busca de médico. Então, a gente... repetir criança, reprovar, é uma decisão, assim, que a gente pensa em tudo. Mas eu fui vendo o ganho que a Ariene ia ter. Porque ela... assim, com o conteúdo em si da segunda, apesar de ela ter passado, ela realmente não estudou aquilo. Porque a gente foi dando focos diferentes para poder se alfabetizar. E a gente vai trabalhando várias coisas.

Além da retenção, houve a indicação pela continuidade de Ariene em sala de recursos. A continuidade só não se efetivaria caso houvesse algum impedimento por parte da Secretaria de Educação.

Porque nenhuma criança que estava na sala de recursos ia ser retirada, nem no apoio. A gente estava tentando manter as que estavam no apoio ainda no apoio na próxima [série]. Vai com encaminhamento. Agora como... A secretaria manda coisa que não pode, você tem de vetar.

No modo de entender da professora, a saída da sala de recursos se justifica nos casos em que o aluno está “acompanhando” a classe, ou seja, nos casos em que a criança, autonomamente, se apropria dos conteúdos trabalhados com a turma. No caso de Ariene:

Eu acho que quando ela acompanhasse na sala, sem interferência de um professor diretamente. Ela conseguisse fazer, vamos supor, uma interpretação de texto ou de situações-problema, mesmo assim, buscando soluções que viesse uma resposta mais assim, correta, mesmo que estivesse errada, mas no caminho certo, mas sem a interferência do professor diretamente. [...] No oral, às vezes você questionava e ela te respondia, mas você perguntava sobre ciências, vamos supor, sobre o corpo humano, ela contava uma história que aconteceu na família dela, mas não relacionada ao assunto que estava na aula. Então, isso, você via que as idéias dela não se encaixavam diretamente. Eu acho que, não sei, a criança sai da sala de recursos na hora em que ela consegue ter esse acompanhamento na sala... o professor conseguir identificar seus avanços, sem que a criança regrida. O professor conseguir identificar também... porque assim, você fala, "tá bom, ela já está interpretando", mas aí você tira, ela dá aquela queda. Ou se não, diminuindo a aula, então vão duas vezes por semana, vai uma. Ela ia em horário inverso. Tinha criança que vai no mesmo horário de aula. Então você depende dos pais. Então, eu faria isso, eu identificaria isso, se ela está conseguindo interpretar sem a interferência do professor e ter a clareza das idéias dela ou... porque assim, às vezes a criança também não tem tudo isso, mas ela mostrou alguns avanços bens significativos, tiraria pra dar oportunidade a outros que precisam entrar.

A professora fala de sua percepção sobre os avanços de Ariene, que ela credita ao seu trabalho, aos apoios oferecidos à aluna e às mudanças na conduta familiar.

Porque assim, até o meio do ano foi quando a gente viu que ela não ia mais, aí a PAP falou, "ela já é uma aluna repetente, a gente não pode esperar mais...". Eu senti que em um mês, dois meses, no fechamento do terceiro, a gente já via diferença. E a Mara, assim, ela era muito direta. Às vezes, eu falava “Mara, eu cobro assim, eu sou muito exigente com ela...”. Ela falou, “você pode cobrar o dobro!”. Porque ela, na sala, eu pego no pé dela e ela tem que mostrar isso pra mim. Então, assim, essa questão, a gente foi vendo. Eu via que a Ariene... foram vários apoios também, não fui só eu, foi a professora estagiária, foi a Mara, e eu vi esse avanço na Ariene. E a família também. Eu achei que... porque até então, a família estava um pouco acomodada, e a partir daí a família foi correndo atrás, e ajudando. Às vezes a mãe fazia a lição por ela, foi parando... foi a Mara que pegou, nem fui eu, foi a Mara que pegou no pé. A Mara que deu uma dura na mãe, mesmo. Eu senti, assim, um avanço bom na Ariene. Porque assim, ela saiu, a Clélia também saiu e foi o que eu falei, eles estavam ótimos pra uma segunda série. Então, assim, pelo ganho que ela teve. Porque... se fosse... com todo o trabalho que a gente fazia, eu acho que ela

ainda ia ficar... Porque ela foi se organizando nas idéias, ela foi tendo mais atenção na sala, foi tendo confiança nela, "ai, professora, agora está certo?". Ela não questionava falando "ah, é assim?". Ela já "olha, professora, isso aqui está certo!". E eu já confirmava a resposta dela.

Convidada a falar sobre o modo como pensa a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, a professora vai explicitando os “dilemas” com que se depara em seu trabalho. A partir de experiências vividas por professores colegas seus, Eda chama a atenção para a condição solitária do professor, que tem que se haver com uma série de demandas, sem poder contar com qualquer ajuda. Ao mesmo tempo em que afirma a importância da inclusão, indica situações de trabalho muito complexas e desafiantes.

Porque eu vejo assim, eu acho a inclusão importante, na sala de aula, mas depende do caso. Porque assim, que nem, essas crianças, elas andavam, falavam, tinham mesmo questão de aprendizagem. Tem criança que você... o professor tem que trocar, o professor tem que levar ao banheiro, e os outros alunos? Então, são dilemas que estão com um ponto de interrogação. Eu sou a favor, mas até um certo ponto. Porque, assim, tem momentos que a gente tem a inclusão na sala, que a gente vive em cima da inclusão, e os outros ficam um pouco a desejar, os outros alunos. Ou se você fica em cima dos outros e a inclusão fica a desejar.

A formação também é considerada pela professora como um elemento importante para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. No caso de Eda, a avaliação é apontada como tema fundamental a ser abordado nos cursos de formação. Ao mencioná-la faz mais do que se perguntar como avaliar o aluno. Seus questionamentos incidem sobre qual deve ser a função da escola. Pergunta-se sobre o tipo de aprendizagem que deve se esperar nesse espaço. A convivência entre os alunos e as aprendizagens no campo da socialização lhe parecem pouco.

Então, assim, e o professor da sala tem que ter, se entrou uma criança surda na sala, "ah, a criança tem que olhar pra você". Mas você também tem que ter uma formação. Porque às vezes a criança vem pra você e você não tem formação nenhuma, ou um curso que você tem que fazer, especializado. Porque assim, gera muita dúvida na gente. Quando eu estava com os meninos na particular, o meu quesito era como avaliar. Avaliação, que lá era nota, então, a gente ficava, “como vou avaliar ele? Eu vou ver só aprendizagem? Eu não vou ver...”. Então, assim, eu vejo que o avaliar a criança é um ponto que a gente fica... não sabe como, porque assim, a gente tem várias, que nem, Síndrome de Down, eu tenho vários casos, é a mesma síndrome, mas cada criança apresenta formas variadas.

[...]

Então, porque assim, tem escola que você adapta o conteúdo. Aí, se você for trabalhar o da sala, ele não consegue atingir aquele objetivo da sala, o

conteúdo da sala, do ano ciclo. Então, você, vamos supor, ele está... o ano/ciclo está chegando no número cem e ele conseguiu o 3. Aí você fala assim, “poxa, como eu faço agora, eu vou avaliar ele e o todo da sala ou só ele?”. Porque eu via assim, eu sempre mostrava pra direção isso. Eu avaliava ele por ele, “poxa, ele conseguiu o um, ele já consegue o três, para mim, ele avançou”. Mas ele avançou pro próximo ano? Porque assim, a gente está nesse dilema, a criança tem que ir. Mas só o social? Só social está sendo, porque eu percebi o social das crianças melhorar muito, da criança de inclusão. Mas e a questão da aprendizagem? Porque ele só conseguiu isso, está bom e se conforma. Então, eu fico assim, eu me cobro muito, eu não me conformo, eu acho que ele consegue, ele é capaz de um pouco além daquilo. Então vamos puxar mais. Então, assim, o que a gente tem que avaliar? Só esse pouquinho ou ele pode chegar a um objetivo da sala? Então, a gente fica meio que...

Entre suas preocupações em relação ao trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, está a integridade física e psíquica de professores e alunos, responsabilidade que parece excessiva aos olhos de Eda.

É, porque a gente fala, a inclusão é importante, vamos puxar a questão social. Então, uma criança que... o professor, o que eu vejo é a questão assim, de ir ao banheiro, de sair da sala. Porque, assim, qualquer acidente que ocorra na sala é responsabilidade do professor. Então, essa criança que é deficiente, o professor precisa levar ela ao banheiro e pegar nela. Qualquer deslize que você deixe ela cair no chão, você é o responsável se ela quebrar algo. Então, assim, ou tem criança que... vamos supor, um cadeirante, que tem problema respiratório. Se você pegar ele errado, e ele... porque tem coisa frágil no corpo, e você acabava machucando ele.

Então, sabe, é importante o social, mas, ao mesmo tempo, você fica assim, com receio da criança, porque as crianças brincam e se tocam. Então, assim, você ao mesmo tempo se coloca em perigo, porque qualquer ato que você faça errado, acaba te prejudicando.

O número de alunos por sala é outra preocupação trazida pela professora e muitas vezes pode inviabilizar o atendimento às necessidades de todos os alunos da turma.

E a questão de quantidade de crianças, eu acho que interfere. Interfere porque uma sala com cinco crianças a menos, você já consegue ter uma atenção maior. Uma sala, quando tem inclusão, e você tem 30 crianças, você fica assim, e sem estagiário nenhum, ou qualquer pessoa que te ajude, você tenta alcançar objetivos, só que você só chega à metade do objetivo. Então, você fica com receio da criança se machucar, ou a criança fica sem a sua ajuda na atividade quando você dá assistência a outra. Então, eu acho que o trabalho vai se perdendo. Então, às vezes você tem um objetivo, “olha, temos que fechar em alfabetização”. Aquela criança que não é de inclusão, ela poderia ter chegado a ser alfabética naquele ano, mas ela não conseguiu, porque o professor teve que dar uma atenção maior à outra, que seria inclusão, que tem dificuldade de ir ao banheiro, se machucar. Então, eu acho que fica muito esse dilema. E assim, eu acho assim, a criança cega ou a criança surda, você ainda consegue trabalhar na sala. Então, depende muito do caso de criança DM ou

das síndromes que acabam correndo risco da vida de outras crianças e dela mesma. Ela tem que participar, mas até que ponto?

Convidada a pensar sobre qual seria a alternativa de escolarização para essas crianças, a professora repensa sobre sua própria fala.

Eu também fico, porque ela vai viver no mundo, que a sociedade não tem mundo social separado, é um só. Ela vai ter que conviver que outro vai comer e ela não vai. Mas assim, eu não sei como colocar isso, onde ela teria que estudar? Que nem, eu vejo assim, eu gosto muito da APAE, eu acho o trabalho deles excelente, mas eu tenho um aluno que ficou lá, eu vi o quanto... e ele poderia ter progredido, e ali ficou estacionado.

Mas as preocupações com as condições de trabalho e com as responsabilidades que recaem nos ombros do professor retornam.

Porque a gente tem muitas leis que privilegiam muito as crianças, mas qualquer coisa que aconteça, o professor... vai uma bagagem de responsabilidade que você tem que assumir. E assim, você olhar uma criança é uma coisa, você olhar 25, por mais que você fale, você chame, é diferente. Eu acho que a criança, numa sala de inclusão, acho que o número reduzido ajuda...

A professora vai indicando aquilo que considera que pode dar sustentação ao trabalho pedagógico.

Tem que ter um psicólogo, tem que ter um fono, a coordenação precisa estar junto com você... E assim, não precisa ser também todos os dias porque é difícil, mas uma estagiária, uma professora pra você poder, num momento, interagir com certos grupos de crianças, para você alcançar. Às vezes não precisa ser todos os dias, que nem, a estagiária minha não vinha todos os dias, mas só os dias que ela já vinha, a gente já conseguia traçar nesses dias alguns objetivos que a gente alcançava.

Na visão da professora, a presença de um auxiliar na classe permite que se faça o trabalho individualizado, tão valorizado como característica da sala de recursos. As possibilidades de aprendizagem vividas pela própria professora e pela estagiária a partir da experiência de trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais também são valorizadas na fala de Eda.

Eu sentia [diferença com a presença da estagiária]. Eu sentia porque às vezes, eu estava com eles, as crianças que precisavam, de inclusão, outras eu conseguia atingir aquele ponto. Às vezes eu falava, "olha, trabalha com eles,

eu vou atingir as outras crianças da turma”. [...] A gente revezava. Como ela era estagiária e ela estava aprendendo, então era legal porque assim, as outras estavam quase que alfabéticas, elas são um desafio. [...] Então foi um ganho também pra ela. Porque assim, o que eu aprendi é a troca entre professores. Então, eu entrei sem experiência e eu tive muitas professoras que me auxiliaram. Então, o que eu tento é passar pra essas colegas, também.

Outra questão é trazida pela professora a respeito do trabalho nas classes comuns, ao falar sobre as diferenças em relação às salas de recursos, o trabalho diversificado, geralmente considerado como estratégia pedagógica apenas no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. E o interesse das outras crianças por esse tipo de atividade é visto como um problema.

Porque assim, na sala de aula, se você for pegar um jogo. E os outros alunos? Eles vão ver aquele amigo, digamos, brincando, porque pra eles é uma brincadeira, enquanto “eu” tenho que fazer lição. E o professor não consegue, que nem, você quer dar esse jogo, só que aquele está chamando pra tirar a dúvida, aquele está brigando, aquele está gritando, esse parou de copiar, aí você não consegue focar nesse jogo, ensinar pra ele, esse amigo também, essa criança com deficiência, ela já está olhando pra um outro que está brigando, então tira essa desatenção. Então, eu acho que é um ganho. Porque aí você trabalha assim, um jogo, você trabalha o contar a história, um filme, mas assim, mais específico. Eu acho que é um ganho. Se pudesse ter em todas...

O pouco tempo para planejamento também incomoda a professora.

O difícil é o tempo pra você preparar. Porque assim, ou você é um professor que só trabalha um período, que hoje está super difícil, porque o nosso salário também não é tão alto. Então, assim, e as idéias. Porque às vezes o coordenador fala, "você monta". Só que você não tem idéias. Assim, eu fui em várias coleções e das coleções você vai tirando idéias, da internet a gente pega idéias, só que às vezes você se depara, “o que eu faço agora?”, porque assim, não tem uma receita pronta.

Eda remete-se à troca com a coordenadora e com outros professores como momento fundamental para a construção de seu trabalho em sala de aula. Esses apoios ajudam a enfrentar as dificuldades com a carga de trabalho que o professor tem.

Então, assim, esse ano, no X de Dezembro tem uma PAP excelente, então ela me orientava muito, as colegas me ajudavam muito também, porque às vezes eu não tinha... uma professora colega minha falava assim, “olha, Eda, faz assim, trabalha assim, dessa forma, que você consegue atingir”, porque você fica naquela inexperiência. Então, assim, você tem que ter o tempo bem livre pra preparar a aula, e também material. Por que às vezes, te dão... fala assim, “tem que trabalhar...”, vamos supor, um tem que ser alfabético, outro silábico-

alfabético, outro pré-silábico. Aí você fala, “tá, mas como que eu faço essa atividade?”, “esse aqui tem que ter todas as palavras, esse, letra de forma, aquele tem que ser letra cursiva...”. Então, você fica um pouco nesse dilema. É difícil. E a questão do tempo também, porque eu trabalho dois períodos, então no HTPC... Apesar que a gente tinha uma hora pra planejar, mas é muito pouco tempo. Você tem duas horas em casa, mas em casa você tem que corrigir, você tem que fazer o planejamento semanal, então, essas duas horas são quase uma semana, que a gente fica planejando. Eu acho difícil, mas a gente tenta.

Diante de todas as ambigüidades do trabalho pedagógico, que muitas vezes a presença de um aluno com necessidades educacionais especiais tende a potencializar, a professora ressalta o desafio que isso significa e as possibilidades de crescimento do professor ao passar por essa experiência.

Eu vejo igual. Eu vejo que são desafios. Eu, se você falar assim, "Eda, você quer uma sala de todos bonitinhos, toda certinha, sem nenhum problema ou você quer criança de inclusão?". Eu falo, "uma de inclusão, que é um desafio maior". Eu acho, porque, não sei, eu tive muitos privilégios, a hora que você trabalha com criança deficiente, você vê todos os pontos dela. [...] Assim, entre... eu vejo assim, que depende da necessidade dele especial ou a síndrome que ele tem, às vezes você lança um desafio maior. Porque assim, você lê lá aquele relatório que ele tem isso, que ele só vai chegar nesse nível. Você fala, "meu, mas será que ele vai chegar?". Eu faço esse desafio. Então, “olha, só vai chegar a isso”. Eu falo, "acho que não, ele é capaz de ser mais...". Às vezes, a criança que só tem dificuldade, às vezes você questiona, “será que é só dificuldade?”. Então você às vezes fica no obscuro. Porque tem criança que ela só vai... a mãe às vezes só vai conseguir descobrir que ela tenha algo quando ela já tem 18 anos. Então, você tenta, tenta, tenta, às vezes a criança que tem um diagnóstico já com você, você já consegue falar, "olha, eu já sei que caminho que eu vou...". Enquanto aquela outra, você tenta ir, mas você continua assim, você vai dando tiro no escuro, até você acertar.

O trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais é visto como possibilidade de crescimento, tanto para o professor quanto para os alunos, mas também como desgaste, sobre o qual, muitas vezes, não se pode falar na escola sem correr o risco de ser compreendido como alguém que se opõe à inclusão.

Que nem esse ano, a gente foi pegar a sala, aí eu falei assim, "eu não tenho esse ano.". Aí eu falei assim, "ah, vou descansar, porque a inclusão te puxa um pouco". Aí a minha colega... a diretora falou, "ah, Eda,". Eu falei, “não, não é que eu não quero, eu gosto de trabalhar com inclusão”, mas ela te suga tanto, que às vezes você chega ao extremo de estar cansado, o professor está exausto e naquilo. O meu, o que eu tenho esse ano, ele não é inclusão. Ele toma remédio pra controlar o comportamento. Elas colocam como inclusão, mas eu não acho que ele seja uma inclusão. Mas, eu vejo assim, que às vezes eu olho pra a sala, eu falo, "nossa, mas eu queria ter aquele desafio!". Porque a sala

que tem inclusão, os alunos sabem interagir com o social, sabe? Eles respeitam mais, eles vão lá atrás daquele colega que tem essa dificuldade, "olha, a gente tem de ficar assim porque ele não pode...". Eu vejo que a visão das crianças é diferente.

4.5.5 Professora Rejane

Rejane é professora da rede municipal há três anos, dois deles dedicados a turmas da EMEB X de Dezembro. Mesmo tendo mudado de escola em 2009, ano em que foi convidada para participar desta pesquisa, aceitou o convite. A entrevista durou cerca de uma hora e aconteceu em sua casa, à noite.

Formada no Magistério, graduou-se, mais tarde, em Letras.

Já foi professora contratada pelo Estado por um ano e meio e trabalhou também em outra rede municipal de ensino, com Educação Infantil.

Em 2008 foi professora de Alessandro, tendo participado de seu encaminhamento para sala de recursos.

Sua primeira experiência no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais foi em 2007, quando tinha em sua turma um aluno com paralisia cerebral. A professora relembra a sensação de estar perdida no trabalho com esse aluno e da tardia ajuda, que veio apenas no final do ano.

No primeiro ano eu fiquei totalmente perdida com o Ricardo, porque eu entrei numa sala, já tinha passado uma outra professora, ele tinha uma estagiária que o acompanhava duas vezes por semana, tinha um computador na sala por um período, mas eu não tinha noção. Por exemplo, ele ia pro computador fazer alguma atividade, eu não tinha noção de quanto tempo ele conseguia ficar ali e ninguém me passou isso.

[...]

E no final, acho que em outubro ou novembro, que eu participei de um curso de formação, que era... acho que tinha sido alguns encontros ao longo do ano, mas eu só fui no último. Aí que eu tirei algumas das minhas dúvidas e eu achei que isso teria que ter sido uma coisa da direção ter me passado ou da coordenação me orientar um pouco melhor nesse sentido.

O conhecimento que Rejane tem sobre o funcionamento da sala de recursos foi adquirido por meio de seu contato com uma das professoras da escola X de Dezembro.

Então, quando foi o ano passado, entrou uma professora que ficou muito próxima a mim e daí eu passei a entender um pouquinho melhor o trabalho, qual era, e qual era a função. Porque, na minha cabeça eu tinha que elas

tinham que alfabetizar. E daí eu percebi que não, que elas tinham que atender outras necessidades da criança que não necessariamente alfabetização.

Sobre outros serviços, como as escolas especiais, os centros de apoio e as classes integradas, a professora relatou não ter nenhum conhecimento.

O encaminhamento de Alessandro para sala de recursos foi feito levando em consideração o trabalho realizado em 2007. No ano de 2008, já com Rejane, Alessandro começou a ser observado mais detalhadamente.

Então, no primeiro bimestre, logo no início, a PAP me chamou, porque ele já vinha de outras professoras que tinha tido problemas, os mesmos problemas... Eu acho que no ano anterior ele já tinha participado... Eu acho que tinha vindo com um relatório da professora anterior. Porque assim, ele foi aprovado, mas veio aquele relatório das dificuldades que ele tinha, tudo. E daí, no início do ano, a Cleo me chamou e pediu pra eu ficar observando ele, logo no início do bimestre. Aí nós nos reunimos, eu realmente falei que ele tinha muita dificuldade, eu acho que ele tinha sido aprovado por questão da idade, também. Então a gente achou melhor, assim, que ele ia conseguir acompanhar uma terceira série, porém teria que ter esse outro acompanhamento.

Sobre o processo de aprendizagem do aluno, a professora ressalta dificuldades no processo de alfabetização. Essa condição foi um dos motivos para encaminhá-lo.

Assim, ele tinha muita... em matemática ele tinha o raciocínio bom, mas pra alfabetização... Ele não estava alfabético, assim, pouquíssimas palavras, ele não tinha seqüência de idéia numa frase ou num texto. Isso era o maior comprometimento dele.

A professora fala do comportamento de Alessandro como um dificultador do trabalho.

Tinha agrupamento, mas assim, era uma criança difícil porque ele tinha um comportamento que não agradava muito os colegas, então na hora de formar um grupo com ele, eu tinha que selecionar... um que sabe um pouco mais que ele, um que se dá bem com ele... Então, a questão da afetividade... Pra ele caminhar e mesmo assim era um grupo que eu tinha que estar presente, porque senão, tudo era motivo de brincadeira e ele perdia o foco da atividade. Ou ele ficava no grupo isolado, sem participação. Ele era extremamente... eu falo que engraçado, até. Porque, assim, ao mesmo tempo que ele vivia, às vezes, no mundo da lua, tinha hora que a gente estava falando de um assunto, ele dava uma sacada, que eu falava "de onde ele tirou isso?". Ninguém tinha percebido, mas ele captava... Então, era um momento que ele estava concentrado na atividade.

Poder contar com um interlocutor para o trabalho com Alessandro foi uma possibilidade muito valorizada pela professora.

Então, logo no início do ano ela me procurou [a professora da sala de recursos] pra falar um pouco sobre o Alessandro, tudo, e daí eu já suguei o máximo que eu pude, pra não cometer o mesmo problema que eu tive com o Ricardo. E daí ela me orientou. Então, a princípio, eu achava que assim, eu tinha que fazer atividades totalmente isoladas pro Alessandro e daí ela me... "não, não é assim, é o mesmo trabalho que está sendo feito com a sala, com foco diferente pra ele...". E daí, a gente começou a caminhar juntas.

Indagada sobre o foco do trabalho oferecido na sala de recursos ao aluno, Rejane remete-se aos seus comportamentos, vistos como uma interferência problemática no seu processo de aprendizagem.

Então, ela procurava... o Alessandro tinha uma questão emocional, também, muito presente. Embora ele fosse grande, o mais velho da turma, ele tinha um comportamento bem de bebezão! Então, assim, ela trabalhava muito essa questão dele, de socialização, porque ele queria muito chamar a atenção pra ele, e a gente começou a tentar trabalhar com a autonomia dele, "então, você tem que fazer...". E aí a gente orientava e dava as coordenadas. Até em alguns joguinhos, pra ver se ele se sobressaía ao grupo, pra trabalhar esse tipo de...

[...]

Eu me lembro que eles trabalhavam muito com jogos, com regras, a questão do saber esperar, do saber ouvir. Então, isso era uma das coisas. Em matemática, em língua, mesmo, eles estavam sempre trabalhando com essa questão.

A avaliação de Rejane é que Alessandro teve avanços em seu processo de aprendizagem.

Então, eu não sei dizer se foi pela sala de recursos, mas assim, ele teve avanços. No início do ano, você não compreendia nada da escrita dele, ele terminou o ano conseguindo produzir um texto curtinho. Eu conseguia recuperar o que ele registrava. [...] Em matemática, ele tinha o raciocínio muito bom. O que ele não conseguia eram as técnicas operatórias, ele não conseguia desenvolver. Mas no raciocínio, se você sentasse com ele, ele fazia, com as estratégias dele.

O diferencial da sala de recursos, no caso de Alessandro, foi a possibilidade de se trabalhar com intervenções mais individualizadas.

Eu acho que a sala de recursos pra ele foi importante porque o professor tinha mais tempo para fazer intervenções. Numa sala com o número de alunos... 27 ou 30 alunos, é impossível você estar o tempo todo voltado pra aquele aluno que tem uma necessidade. Você fica um determinado tempo, mas tem os outros. Então, nesse sentido, pra ele resolveu a sala de recursos, porque ela poderia dar mais atenção, dar mais intervenções, mais desafios. Então, o tempo que ele ficava com ela, era bacana nesse sentido.

As trocas com a professora de sala de recursos não aconteciam no espaço institucional destinado a isso, as itinerâncias. Rejane não realizou nenhum encontro desse tipo durante o ano de 2008. Os encontros aconteceram em HTPC ou em momentos informais, em que as professoras faziam conversas rápidas.

Sobre a avaliação das necessidades educacionais especiais, a professora aponta a dificuldade para discernir entre possíveis causas individuais e um trabalho pedagógico insuficiente com o aluno. De qualquer forma, a demanda de avaliar as necessidades educacionais especiais remete o professor imediatamente à necessidade de investigar suas causas.

Eu acho complicado. Não sei, eu não sei se foi... é o que eu falo, eu não consigo avaliar se é uma necessidade especial, assim, física, ou se é, foi um problema, assim, que passou por uma primeira, passou por uma segunda e foi se deixando um pouco de lado, talvez pelo comportamento dele, e daí ele chegou da maneira como...

[...]

Então, eu acho que você tem que avaliar como um todo, não só no aprendizado. Eu tenho um aluno que tem muita dificuldade, ele não tem laudo, mas nesse último bimestre, eu até comentei com a diretora que eu gostaria que alguém fizesse uma avaliação. Porque ele tem um comportamento atípico das crianças da idade dele. Então, pra falar ele é muito fechado, ele não brinca, ele não se relaciona, se eu chamo pra conversar, pra fazer uma intervenção, ele demora muito tempo para me responder alguma coisa que é muito simples. E ele não tem laudo, mas ele está conseguindo. Mas daí, eu acho que tem algum problema, porque é uma criança... a maioria das crianças têm o mesmo tipo de comportamento.

A demanda por apoio não é só para o aluno. A falta de orientação ao seu trabalho é um tema que aparece diversas vezes durante a entrevista.

O que eu acho que falta é o apoio. Por exemplo, na questão do Ricardo, se tivesse alguém no início do ano falado, "olha, as crianças com paralisia cerebral no estágio que o Ricardo está, você vai ter que fazer isso, isso e isso...". Mas isso, eu fui vendo, com o tempo, que eu tinha que desamarar ele, que às vezes eu mexia um pouquinho com ele, ele voltava. Então, assim, eu fui pelo tato mesmo, de observação e de sentir a criança.

Um dos apoios com os quais a professora pôde contar em alguns momentos foi a estagiária de apoio à inclusão. Entretanto, recaem também sobre esse tipo de apoio expectativas de encontrar um interlocutor que possa contribuir com o trabalho pedagógico não apenas no que diz respeito à sua execução, mas no âmbito do planejamento e da reflexão sobre o mesmo. Quando se deparam com um educador ainda em formação, é comum que os professores queixem-se de que se trata de mais uma responsabilidade a assumir.

Que nem, as estagiária de inclusão, porque elas também estão vindo da faculdade sem formação nenhuma. Então, assim, ficam dois perdidos no mesmo o espaço físico, o professor e elas. E um está incomodando o outro, porque ela quer uma orientação sua, você acha que ela está ali pra te ajudar e também ela não sabe nada.

Convidada a falar sobre outras dificuldades que percebe no trabalho pedagógico, Rejane ressalta a carência de material pedagógico e a inadequação do espaço físico em algumas escolas. Nos cursos de formação continuada oferecidos pela rede aos professores é possível, por exemplo, conhecer uma série de recursos de tecnologia assistiva. Entretanto, o acesso das escolas a esse material, por meio de verbas específicas, acaba sendo dificultado por um processo burocrático, que faz com que a necessidade dos alunos seja atendida muito tardiamente. Ao falar sobre o modo como a escola enfrenta esse tipo de situação, Rejane faz menção às alternativas que os professores vão encontrando em seu dia a dia. Não há, entretanto, mobilização coletiva que discuta procedimentos mais amplos na rede para que se tenha acesso aos materiais.

Então, eu não sei como fica a questão burocrática, mas no X de Dezembro o grupo era muito unido nesse sentido. Tinha o caso de um aluno da primeira série, o ano passado, que a escola inteira se envolveu pra se comunicar com ele. Então, era comunicação alternativa, todo mundo foi querer saber, todo mundo foi pesquisar, então lá no X de Dezembro eu acho que esse trabalho não tem esse tipo de problema lá.

Naquele momento, a mobilização da escola foi no sentido de solicitar à coordenação um processo de formação que ajudasse a equipe a entender e trabalhar com a comunicação alternativa, processo desencadeado pela presença de um aluno com paralisia cerebral na escola.

Da equipe... porque lá o grupo é mais unido, eu sinto, no X de Dezembro é um grupo mais unido, assim... E daí, via-se, assim, o aluno não é de uma professora, o aluno é da escola, e todo mundo queria se envolver nisso. Então,

logo no início do ano, a gente quis uma formação sobre a comunicação alternativa, a gente teve isso em HTPC, todo mundo ia conversar com ele, nos horários...

A professora também comenta que as possibilidades de sucesso no trabalho de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais depende muito de cada equipe de gestão. Há equipes que, mesmo enfrentando dificuldades, assumem esse trabalho e procuram dar suporte para o professor. Mas não é assim em todas as escolas.

Então, eu acho assim, na escola que eu estou não tenho, mas eu acho que eu teria grandes problemas se tivesse um aluno com necessidade especial, porque eu ia trabalhar sozinha, sem orientação nenhuma.

Quanto à estrutura mais propícia para o trabalho com os alunos, o número reduzido do agrupamento é a providência que Rejane considera mais relevante, no caso de Alessandro, condição que daria a ela maiores possibilidades de realizar intervenções com o aluno.

Ao ser convidada a falar sobre o processo de aprendizagem dessas crianças, Rejane aponta para a possibilidade de uma aprendizagem que vai além dos processos de socialização.

Mas eu acho que eles conseguem acompanhar. Por isso que eu falo, não o tempo integral, porque eles têm uma necessidade especial, mas algumas coisas eles conseguem acompanhar. Vai caber ao professor adaptar a atividade para eles. Porque até aquele aluno que não tem problema nenhum, se você deixar ele lá no cantinho, e não investir, ele também vai ficar parado em relação ao grupo. Então, assim, eu não acho que é muito da necessidade especial a criança avançar ou não, eu acho que todos são capazes de avançar.

Rejane considera que o encaminhamento de alunos para uma sala de recursos depende muito de cada contexto. Não haveria um critério que abrangeria todas as situações.

Eu acho que depende de cada criança. Não vejo assim, “ah, tem que ser assim...”. De repente, você está com uma turma muito boa... esse ano, se tivesse um aluno como o Alessandro, eu não encaminharia ele pra sala, porque eu estou com uma turma muito boa. Então é uma turma que eu consigo dar a comanda da atividade, eles têm autonomia pra resolver sozinhos e eu cuidar só daquele, ou eu dar uma atenção maior voltada pra aquele. E é uma sala com 31 alunos. Então, eu acho que depende muito...

As expectativas em relação à sala de recursos estão relacionadas à possibilidade de o aluno ganhar autonomia na execução das atividades e demandar menos a intervenção individual do professor.

Difícil. Mas assim, acho que acompanhando o avanço dele em relação a ele mesmo e não em relação ao grupo. Porque, à medida que ele foi avançando com a sala de recursos e eu percebi que ele tem condição, aí eu não acho que tem necessidade.

E.: Tem condição de...

De acompanhar. Ainda que o foco seja um pouco inferior... por exemplo, vai produzir um texto... se no início do ano ele estava em palavras e depois ele já está conseguindo produzir um texto, isso é uma questão de trabalho do professor e não de uma sala de recursos. Então, se ele conseguiu chegar até ali, aí você já sabe que ele consegue caminhar. Vai ser um pouco mais lento do que o resto da turma, mas aí ele consegue avançar.

Sobre ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais Rejane pondera que, embora acredite que todas as crianças devam frequentar a classe comum, não é possível garantir isso em tempo integral. Entende que para algumas crianças a presença na classe comum se justifica pelo acesso a situações de socialização.

Então, eu penso assim. Quando é uma criança com muito comprometimento, seja psíquico, seja de comportamento, seja o que for, eu acho que ela deveria ficar na sala regular, mas não um tempo integral. Um tempo reduzido, pra ela ter a questão da socialização, dela estar junto com outras crianças, pra não ser deixada de lado, mas ela também precisa de um lado... por exemplo, a Celina, lá no X de Dezembro, não sei se você conhece. É uma criança impossível de você manter as cinco horas, e agora, esse ano, cinco horas e meia, dentro de uma sala de aula. Eu penso assim, eu acho que eles têm que estar sim, junto com a turma regular. Independente da dificuldade, eu acho importante.

Comenta sobre a alteração da dinâmica da turma quando os alunos convivem com um aluno com necessidades educacionais especiais, propiciando o desenvolvimento de atitudes de respeito e cooperação entre os alunos.

A questão da afetividade. Eu acho que os outros também ganham, quando começa a ver o lado da diferença e respeitar. Porque eles têm um cuidado todo especial. Com o Ricardo, assim, foi uma surpresa, eu falo que foi um presente, o Ricardo, pra mim, porque eu aprendi muito com ele. As crianças iam brincar de jogo de percurso, ele participava, o outro ia levando o pininho dele. Então, assim, você percebe que eles têm o cuidado, aquela preocupação, "não, ele é diferente, mas é meu amigo", aquelas... Eu acho que é bom pros dois lados, eu acho. A questão afetiva, social, eu acho importante...

Ao final da entrevista, a professora abordou a questão da formação dos professores. Rejane avalia que a formação continuada que tem sido oferecida pela rede não vai de encontro às necessidades dos professores. Existe, no modo de ver da professora, um desencontro entre o que é oferecido como formação e as reais necessidades do trabalho docente.

Acho que deveria ter uma formação, assim... Porque a rede, eu falo que eles dão curso pra tudo, menos para o que a gente está querendo ou precisando. Então, tem um grupo... eu sou professora de apoio pedagógico. Tem curso pra formação do apoio pedagógico, tem curso pra isso, tem palestra pra aquilo, mas pra falar do que a gente está precisando, que seria a inclusão, focar, dar um curso de Braille, de linguagem de sinais, eles não oferecem. Quando oferece, são pouquíssimas vagas. Então, assim, tem muita gente que eu sei que tem interesse e eles não oferecem...

4.6 Em síntese...

O encaminhamento de alunos para uma sala de recursos acontece num complexo cenário, em que assumem importância aspectos que perpassam desde a história de vida dos professores até o modo como se estabelecem as políticas públicas de inclusão no município.

Ao traçarmos um panorama histórico sobre o surgimento das salas de recursos, vimos que a avaliação para o encaminhamento esteve, durante muito tempo, sob a responsabilidade de profissionais estranhos à escola, predominantemente profissionais da área da saúde. Essa situação foi se modificando e atualmente as indicações são no sentido de que as equipes escolares assumam a responsabilidade pela avaliação.

Nesse processo, seria legítimo supor que os professores de classes comuns passassem a assumir papel central na condução de tal avaliação, acompanhados de outros educadores, fossem eles da própria escola, fossem do órgão responsável pela Educação Especial. Mas a realidade parece ser bem outra.

O que pudemos perceber é que os professores vêm-se imersos em um contexto de desqualificação de seu trabalho e de sua competência. Ao mesmo tempo em que procuram afirmar o lugar que ocupam, dentro da sala de aula, como privilegiado para avaliar as necessidades educacionais de seus alunos e decidir por um encaminhamento, vêm-se desprovidos das condições para realizar tal avaliação. Reclamam apoio e orientação. Interlocução e acompanhamento. Produzem, com esses pedidos, interferências de muitos profissionais no trabalho pedagógico. Profissionais da equipe de orientação técnica que acompanham a escola, profissionais da mesma equipe que coordenam cursos de formação continuada, professor de sala de recursos, equipes de gestão, todos acabam por interferir, de alguma forma, no trabalho do professor. É comum que o professor se veja obrigado a prestar contas a esses profissionais sobre sua atuação, recebendo como retorno, muitas vezes, um conjunto de sugestões de como seu trabalho deve ser realizado. O sentimento é de que a busca

inicial por algum apoio ou orientação se transforma em cobrança, controle, fiscalização. Alguns professores, em um movimento de resistência, calam-se e não se queixam mais, a não ser quando estão entre seus pares.

Num compasso contraditório com o discurso de construção de projetos coletivos dentro da escola, em que todos estejam implicados e por ele se responsabilizem, as relações hierarquizadas tem predominado dentro das escolas. Para além de resistências pessoais para o trabalho com a inclusão, a sensação de ser mandado, submetido, e portanto, rebaixado, se manifesta na escola constantemente. Quem pode parar para ouvir o que se passa nos espaços escolares em que ocorrem os encontros menos hierarquizados – sala de professores, pátio, refeitório – pode compreender o sentimento de desvalorização que habita as conversas dos professores, assim como sua contrapartida: reações de resistência que se mostram, não raramente, também pela desqualificação de outros, geralmente de hierarquia superior, ou das próprias crianças e suas famílias, como já tem sido exaustivamente estudado. A possibilidade de um encontro genuíno, em que prevalece o aparecimento de sujeitos e não de empregados ou executores, costuma resultar em sucesso no trabalho pedagógico. Mas o que vemos é que o professor vai assumindo papel cada vez mais marginal, submetido que está às decisões da Secretaria de Educação, dos técnicos, das equipes gestoras.

Ouvimos experiências em que a presença de um aluno com necessidades educacionais especiais desencadeou na escola um processo de discussão e de aprendizagem coletiva, referido como um importante processo de construção de conhecimento.

Há casos em que os professores avaliam a necessidade de encaminhamento de seu aluno para a sala de recursos e ele não é atendido. Há casos em que o aluno é atendido em sala de recursos, entretanto o professor não considera o atendimento necessário. A fala de uma das professoras, Patrícia, é reveladora do processo de desqualificação da palavra do professor em relação às decisões a serem tomadas sobre o processo de escolarização dos alunos. Mesmo discordando da necessidade do atendimento do aluno, este freqüentou a sala de recursos durante o ano inteiro, em função de apresentar uma paralisia cerebral.

Fragilizados, descrentes, desanimados, exaustos, na impossibilidade de interferir nas políticas públicas, nos modos de se conduzir a educação no município, os professores perdem de vista qualquer ação que tenha como alvo mudanças na escola e no contexto de ensino. Ainda que esse contexto seja absolutamente claro para o professor, sua única alternativa tem sido encaminhar.

Ouçamos as palavras que ecoam na fala das professoras: “peso”, “cobrança”, “limite”, “sobrecarga”, “estafa”, “desgaste”, “exaustão”, “frustração”.

A posição que os professores têm ocupado na definição dos rumos da educação revela-se também no modo como lhes é oferecido acesso às informações. O desconhecimento dos professores sobre a organização da rede municipal para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais é patente. Ainda mais preocupante é o desconhecimento sobre o que constitui a proposta de inclusão da rede. Como encaminhar para um recurso cuja proposta mal se conhece?

O conhecimento que os professores possuem a respeito da sala de recursos também é bastante precário e baseado, geralmente, em conversas informais entre os professores e na observação de alguns momentos de trabalho. Ao serem perguntadas sobre o que conhecem do trabalho, referiram-se, quase sempre, ao trabalho individualizado que ali se realiza, aos recursos didáticos mais variados e às atividades propostas, focadas nas dificuldades que os alunos apresentam.

Os motivos pelos quais o encaminhamento é realizado estão, predominantemente, relacionados às condições de aprendizagem dos alunos, articuladas com as difíceis condições de trabalho do professor. Difícil dizer onde termina um aspecto e começa outro. Nos relatórios aparecem como motivos de encaminhamento as “dificuldades de aprendizagem”, às vezes articuladas a “problemas de comportamento”. É no contato com os professores, no momento em que lhes é permitido falar, que as condições objetivas de trabalho em que estão inseridos aparecem como parte do processo em que a necessidade do encaminhamento é produzida. Número excessivo de alunos por sala, falta de auxiliar de classe, falta de formação e de apoio, tempo exíguo para o planejamento e para a elaboração de atividades são alguns dos elementos trazidos pelos professores. O que se percebe é que, em muitos casos, a equipe escolar, em um contexto de inúmeras carências em relação aos apoios oferecidos, procura assegurar o maior número deles, para finalmente poder contar ao menos com um ou outro.

Outro motivo que perpassa o encaminhamento é a visão do professor de que é preciso oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais um atendimento individualizado, um acompanhamento próximo e sistemático. Como o contexto da classe comum muitas vezes não permite esse trabalho, o professor vislumbra que isso seja feito na sala de recursos.

Essa visão de que os alunos com necessidades educacionais especiais demandam um intenso trabalho individualizado, que o professor se vê incapaz de realizar na classe comum,

dado o número de demandas que ali se apresentam, é bastante arraigada. O professor considerado bom é aquele que consegue oferecer um trabalho diversificado aos alunos que não aprendem. A estratégia do trabalho diversificado quase nunca é compreendida como uma possibilidade para toda a turma. Ela tem seu alvo certo: o aluno que não aprende.

A tendência pela busca das causas das dificuldades dos alunos predomina na escola. Também predomina a identificação do conceito de necessidades educacionais especiais com o conceito de deficiência. Esse é um dos motivos pelo qual o especialista é tão solicitado, tal como discutimos anteriormente. As ações de formação continuada que a rede tem empreendido não parecem estar produzindo efeitos no sentido de provocar na equipe escolar a problematização dessa identificação entre um e outro conceito.

O saber especializado do professor da sala de recursos é outro elemento que os professores de classes comuns trazem como motivo para encaminhar. O professor da sala de recursos é visto, muitas vezes, como o detentor de um saber que lhes falta. Em busca não apenas de apoio para o aluno, mas também de alguma orientação, encaminham.

As condições de trabalho dos professores de sala de recursos são consideradas muito mais favoráveis do que as da classe comum. Entre essa percepção e a destinação a esse professor da responsabilidade pelo trabalho com o aluno que não aprende na sala de aula, o percurso é curto. Isso não significa que haja um descompromisso com esses alunos. Muito pelo contrário. O sofrimento que os professores manifestaram nas entrevistas demonstra o quão comprometidos estão com a trajetória escolar de seus alunos.

É comum que a referência ao aluno com necessidades educacionais especiais seja feita em contraposição aos “outros alunos”. A sensação dos professores é de não conseguir dar conta “de uns e outros”. Esperam, com o encaminhamento, modificar essa situação para que nem o aluno com necessidade educacional especial nem os “outros alunos” sejam prejudicados.

A formação é vista pelos professores como um instrumento essencial para seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, existe uma crítica à formação continuada que vem sendo oferecida, que se afastaria das reais necessidades dos professores. O sentimento de solidão que alguns professores relatam não aparece apenas porque se vêem sozinhos no trabalho com o aluno, mas também porque não percebem, nas ações mais amplas dos gestores da educação municipal, respostas às suas necessidades no trabalho que se dá na escola.

As expectativas dos professores em relação à sala de recursos são, sem dúvida, de alteração da condição de aprendizagem do aluno. A isso, acrescenta-se a demanda por orientação ao seu trabalho em sala de aula. Muitas vezes essas expectativas são frustradas, pois o professor percebe que o professor da sala de recursos enfrenta dificuldades muito semelhantes às suas no trabalho com a criança.

O processo de discussão conjunta entre professor de classe comum e professor de sala de recursos caracteriza-se por encontros informais, não sistemáticos, em que a relação estabelecida entre os dois professores é elemento fundamental para aproximar ou distanciar o trabalho. Os espaços em que as trocas são feitas são, geralmente, em HTPC³⁰ ou em encontros casuais entre os professores, por exemplo, na sala dos professores em momentos de intervalo, ou em momentos em que se dispõe de tempo, na entrada ou saída do período. As itinerâncias, que, segundo orientação da Secretaria de Educação, deveriam acontecer pelo menos uma vez a cada bimestre, não têm se efetivado nas situações investigadas. Os encontros informais resultam na inexistência de registros que documentem essas discussões. Em alguns casos, mesmo não sendo realizados de maneira formal e sistemática, essas trocas constituem-se em momentos valiosos de interlocução para o professor da classe comum.

Os professores de sala de recursos elaboram relatórios bimestrais sobre os alunos, que constam de seus prontuários, mas dificilmente esses registros são procurados e a articulação entre o trabalho da classe comum e da sala de recursos fica bastante prejudicada.

Todos os professores entrevistados afirmaram perceber avanços no processo de aprendizagem dos alunos que freqüentam as salas de recursos. O critério de avaliação desses avanços é, geralmente, a crescente apropriação dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelas crianças. Nesse sentido, pode-se verificar que esses alunos, se investidos de um trabalho sério, têm plenas condições de aprender.

³⁰ HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas nacionais de educação inclusiva no Brasil têm indicado que o atendimento educacional especializado a alunos com necessidades educacionais especiais seja feito em caráter complementar e suplementar, e não mais substitutivo à frequência à classe comum. A tendência é que esse tipo de atendimento se amplie nos sistemas de ensino. É nesse contexto que se insere nossa preocupação por compreender como está se dando, em situações concretas, o encaminhamento para esse atendimento, o que se constituiu em objetivo desta pesquisa.

Partiu-se de duas hipóteses: que as finalidades do encaminhamento relacionam-se a intenções de adaptação dos alunos, o que aproximaria a função das salas de recursos de uma concepção integracionista; e que as condições concretas de trabalho dos professores constituem-se em elemento fundamental a influenciar a decisão pelos encaminhamentos. Uma vez percebendo-se impossibilitados de alterar esse cenário, os professores acabariam por vislumbrar no encaminhamento uma das únicas alternativas para modificar a condição de fracasso escolar do aluno.

O caminho que percorremos foi o de tentar compreender, por um viés histórico-legal, o surgimento das salas de recursos no Brasil e os diferentes modos por meio dos quais orientou-se a avaliação para o encaminhamento a esse atendimento educacional especializado. Procuramos ainda delinear o conceito de atendimento educacional especializado não substitutivo à frequência à classe comum, conceito que ganha contornos diferentes se tomarmos o modo como se apresenta na corrente de inclusão e de inclusão total. A busca pela precisão do conceito justifica-se pela importância de destacar as necessárias mudanças da escola para o atendimento de todos os alunos. As salas de recursos podem ser inovadoras, na medida em que, no mesmo movimento que oferecem apoio ao aluno, tem seu trabalho articulado com o compromisso de melhoria da qualidade do trabalho pedagógico realizado nas classes comuns. Caso contrário, o risco é o de que fique delegada ao professor da sala de recursos a responsabilidade pelo trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais e que nenhuma mudança se faça na escola.

Dada a natureza do objeto deste estudo e de seu objetivo, optou-se por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, tomando por base os pressupostos defendidos por Gonzalez Rey para caracterizá-la: compreender a construção do conhecimento como uma produção de

interpretações a respeito dos dados com os quais o pesquisador vai tendo contato; compreender a natureza interativa da relação entre pesquisador e pesquisados, relação em que se fazem presentes suas histórias, suas crenças, seus modos de entender o mundo e de entender o objeto do qual se ocupam no momento de seu encontro; entender a singularidade da situação investigada como legítima fonte de informações para a construção de conhecimento.

Como método de investigação, optou-se pelo estudo de caso, o que nos permitiu ter acesso a um contexto concreto em que o fenômeno do encaminhamento ocorre. As entrevistas foram as principais fontes de dados do trabalho, às quais somaram-se outras fontes – documentos, relatórios, registros – constituindo o conjunto de dados ao qual pudemos ter acesso. Procurou-se estabelecer, com os professores entrevistados, uma relação facilitadora para o trabalho que lhes foi proposto - falar sobre o encaminhamento e sobre as questões que o cercam - com atenção para a interferência de minha condição institucional no processo de escuta e análise de suas falas. À medida que a pesquisa foi transcorrendo, fez-se um recorrente exercício de interpretação dos dados que foram sendo recolhidos, de forma a tentar imprimir neles alguma articulação que oferecesse uma compreensão sobre aquilo que procuramos investigar.

Encontramos como cenário uma escola em que a disposição por enfrentar os desafios que a inclusão impõe é constante. A luta da equipe de gestão pela adequação do espaço físico, a busca da coordenação por oferecer aos professores espaços de reflexão e aprendizagem tomando por tema a inclusão, a disposição dos professores em buscar respostas para suas inquietações cotidianas, esse foi o cenário com que me deparei ao longo do trabalho de pesquisa. Tal contexto, obviamente, não poupa a escola de questionamentos constantes sobre sua competência para trabalhar com os alunos que recebe, do desânimo diante de situações que não se consegue alterar, de viverem em situações concretas e cotidianas as contradições que caracterizam a sociedade excludente em que vivemos.

Nesse cenário, pudemos verificar que os motivos e expectativas que embasam os encaminhamentos estão relacionados com a possibilidade de alterar a condição de aprendizagem dos alunos em consequência de se vislumbrar dentro da classe comum poucas possibilidades de fazê-lo. Os encaminhamentos são realizados depois de um tempo de permanência do aluno na classe comum, sem que se verifiquem progressos em sua aprendizagem. A demora no processo de alfabetização e na apropriação de aprendizagens elementares de contagem e cálculo são os elementos que aparecem com maior veemência nos

relatórios de encaminhamento dos alunos. O contato com os professores permitiu que viessem à tona as condições em que muitas vezes essas defasagens são produzidas e os avanços dos alunos na própria sala de recursos indicam que, fossem outras as condições nas salas de aula, fosse outra a abordagem às dificuldades inerentes ao processo de apropriação do conhecimento nas classes comuns, os alunos possivelmente estivessem em situação mais favorável.

Outro aspecto que se destaca em nossa investigação é a percepção do profundo sentimento de desqualificação vivido pelo professor, que se faz ver com maior ênfase nos momentos de tomada de decisão sobre os destinos educacionais dos alunos. Os professores, embora detenham um conhecimento aprofundado sobre seus alunos, ficam apartados dos momentos de decisão. Mesmo que tenham dificuldades para aprofundar seus conhecimentos sobre os alunos, é preciso investir para que passem a fazê-lo com competência, de modo a fortalecer seu papel de educadores. Não há formas de transformar a escola se o professor não tiver condições de transformar sua prática.

Esperamos ter contribuído com a sistematização de alguns elementos que cercam o encaminhamento de alunos para salas de recursos. Certamente outras pesquisas sobre o tema agregarão elementos que nos permitam alargar o entendimento sobre o que se constituiu aqui como objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANGELUCCI, C. B. **Uma inclusão nada especial**: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo. 171p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ANGELOTTI, A. P. **Inclusão nas escolas municipais de São Paulo**: um olhar dos professores. 107p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da Relação da Sociedade com as pessoas com deficiência**. Disponível em <http://www.adiron.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf>. Acessado em 15/08/2008.
- ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, R. P. “Qualidade de ensino: uma nova dimensão na luta pelo direito à educação”. **Revista Brasileira de Educação**, Jan /Fev /Mar /Abr 2005. No 28. p.5-23
- ARNAL, L. S. P. **Educação escolar inclusiva**: a prática pedagógica nas salas de recursos. 133p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, 2007.
- BARROS, C. C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar**: um estudo sobre a subjetividade docente. 2009. 260 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2005. 88p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002. 65 p.

_____ **Estatuto da Criança e Do adolescente**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____ Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____ **Resolução CNE/CEB 02/2001**. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____ **Censo Escolar 2007**. Disponível em www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08_01.htm. Acessado em 03/02/2009.

_____ **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf. Acessado em 25/02/2009.

CARDOSO, M. S. **Educação inclusiva**: atendimento à diversidade como práxis educativa na rede municipal de Guaíba. 293p. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

CARVALHO, L. R. P. S. **Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais**: um estudo de caso de um município paulista. 141p. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

COSTA, D. N. **A percepção e participação parental em relação ao serviço de salas de recursos para alunos com deficiência visual**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

GARCIA, N. **Programas de orientação e mobilidade no processo de educação da criança cega**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

GARCIA, D. I. B. **Implicações da mediação no desempenho de crianças com dificuldades escolares, em uma sala de recursos**. 161p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, 2005.

Giorgi, H. O. P. **Sala de Recursos em São Bernardo do Campo**: possibilidades e limites do apoio educacional especializado na construção de uma escola inclusiva. 107p. Dissertação (Mestrado), Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil** – história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. SP: Pioneira, 1998.

MEDEIROS, N. R. **Caracterização dos alunos do ensino fundamental municipal de Araraquara encaminhados ao programa de educação especial identificados com necessidades educacionais especiais**. 123 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In PALHARES, M. S.; MARINS, S. (orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MENEZES, M. J. G. S. **Onde está a diferença**: da classe regular para a sala de recursos. 234p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Oeste Paulista, 2004.

MONTE ALEGRE, P. A. C. **A cegueira e a visão do pensamento**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MOREIRA, M. H. B. **Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara**. 221p. Dissertação (Mestrado). UNESP, Araraquara, 2006.

NOGUEIRA, A. C. Z. **Cultura, língua e valores surdos em uma escola inclusiva: a sala de recursos**. 155p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, A. M. L. A. **A relação entre escola e família de crianças que freqüentam salas de recursos: concepções de pais e professores**. 210p. Dissertação (Mestrado). UNESP Araraquara, 2004a.

OLIVEIRA, F. M. S. G. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado: a educação escolar do deficiente mental**. 139p. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2004b.

OLIVEIRA, M. A. **Educação Inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos**. 128p. Dissertação (Mestrado). UNESP Bauru, 2008.

_____ **Exercícios de Indignação: escritos de Educação e Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.

PETRECHEN, E. H. **Inclusão escolar e a atuação de professores de deficientes mentais do Estado de São Paulo**. 154p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2006.

PICCHI, M. B. **Sala de Recursos para Deficientes Mentais Educáveis no Estado de São Paulo – razões de instalação e condições de funcionamento**. 107p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PRADO, L. S. **Sala de recursos para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares**. 198p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PRIETO, R. G. **Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996**. 259p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____ Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão Escolar: ponto e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RISTER, M. C. P. A. **Identificação e descrição de serviços de atendimento educacional especial e sua análise na perspectiva da inclusão escolar do aluno com deficiência**. 227p. Dissertação (Mestrado). UNESP Marília, Educação, 2002.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta para Implantação da Inclusão na Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo**. 1999. Material apostilado.

_____ **Proposta Curricular da Prefeitura de São Bernardo do Campo**. SBC: Rettec Artes Gráficas. 2005. Volume I.

_____ **Caderno de Validação: necessidades educacionais especiais**. 2006.

SANTOS, R. N. **Políticas públicas de apoio à inclusão educacional: um estudo sobre a articulação entre o centro de apoio pedagógico ao deficiente visual – CAP e a escola**. 192p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia. 2007

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Resolução nº 73**. Diário Oficial do Estado, 23 de junho de 1978.

_____ **Resolução nº 247**. Diário Oficial do Estado, 1º de outubro de 1986.

_____ **Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE e Instrução DAE/SE**. Diário Oficial do Estado, 1º de outubro de 1986.

_____ **Resolução SE nº 95, de 21/11/2000**. Disponível em www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1130-1133_c.pdf. Acessado em 25/02/2009.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 68**. Diário Oficial do Estado, 13 de junho de 2007.

_____ Secretaria de Educação. **Resolução nº 11**. Diário Oficial do Estado, 1º de fevereiro de 2008.

SASSAKI, R. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p. 9-10.

SILVA, F. C. T. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. 268p. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção**. 1994. 48p.

ANEXOS

Anexo I. Roteiro de Entrevista

Tema 1: Experiência e formação do professor

Tema 2: A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola

Tema 3: Conhecimentos a respeito da organização da rede municipal para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais

Tema 4: O conceito de alunos necessidades educacionais especiais e a experiência do professor com esses alunos

Tema 5: Processo de encaminhamento para a Sala de Recursos

- critérios para avaliar a necessidade de encaminhar um aluno para a Sala de Recursos;
- características de um aluno elegível para frequentar uma Sala de Recursos;
- o processo de encaminhamento de _____ (nome do aluno) para a Sala de Recursos;
- diferenças entre o trabalho realizado em Sala de Recursos e o trabalho realizado na classe comum;
- expectativas em relação à frequência de _____ (nome do aluno) à Sala de Recursos.

Anexo II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, declaro ter recebido orientações e esclarecimentos da pesquisadora Maria de Fátima Neves da Silva sobre os objetivos da pesquisa e relevância de minha participação, por meio de entrevista.

Declaro ainda ter sido informada de que serão omitidos quaisquer elementos que impliquem na identificação de pessoas citadas, bem como em minha própria identificação.

Assim, concordo em participar, voluntariamente, desta pesquisa.

Assinatura: _____

São Paulo, ___/___/_____.