

CLEMENTINA TEREZINHA DE JESUS MONFARDINI

**A Formação do Professor: Formas De Exclusão Na
Educação Inclusiva**

PUC-CAMPINAS
2003

CLEMENTINA TEREZINHA DE JESUS MONFARDINI

A Formação do Professor: Formas De Exclusão Na Educação Inclusiva

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área do Ensino Superior da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Profª Drª Lúcia Helena Reily.

PUC-CAMPINAS
2003

FICHA CATALOGRÁFICA

Monfardini, Clementina Terezinha de Jesus.
A formação do Professor: Formas de exclusão na Educação
Inclusiva /
Clementina Terezinha de Jesus Monfardini - Campinas, SP
2003. 154p
Orientadora: Lúcia Helena Reily
Dissertação(mestrado) - Pontifícia Universidade Católica
de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Formação do Professor. 2. Educação Especial. 3.
Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. 4.
Deficiência Mental. 5. Inclusão.

I. Reily, Lúcia Helena. II. Pontifícia Universidade Católica
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por **Clementina Terezinha de Jesus Monfardini** e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 29/10/2003.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Lucia Helena Reily

Prof^a Dr^a Katia Regina Moreno Caiado

Prof^a Dr^a Maria Eugênia L. M. Castanho

Dedicatória

À minha mãe, perpetuo esta obra como sinal de meu amor e gratidão.

Saudades ...

À Tânia e à Eliana, filhas queridas, com todo o meu carinho.

***Aos meus netos : Gabriel, Maria Eugênia, Maria Alice e Mayra,
pessoas importantes da minha vida, que possam viver felizes numa
sociedade mais inclusiva.***

AGRADECIMENTOS

- A Deus de infinito amor e bondade agradeço a Sabedoria que me foi dada, a perseverança e a força para vencer.
- Às minhas filhas Tânia e Eliana, toda compreensão e carinho, divididos, às vezes, em tempos tão difíceis.
- Ao meu saudoso pai os exemplos de honestidade, dignidade e honra, valores essenciais para vivermos em paz e harmonia.
- Aos meus irmãos, João Batista e Luiz Carlos, companheiros de sempre, a torcida pela minha vitória e realização pessoal.
- À minha amiga e orientadora Prof^a Dr^a Lúcia Reily, a paciência, a confiança, o respeito, o carinho, a dedicação e a orientação criteriosa, que me levaram a construir e concluir este trabalho.
- Às professoras Dr^{as} Kátia Regina Moreno Caiado e Rosa Lydia Teixeira Corrêa pelas valiosas contribuições e sugestões apresentadas no exame de qualificação.
- À Prof^a Dra. Maria Eugênia L. M Castanho, membro da banca examinadora, a contribuição para a melhoria da qualidade do trabalho.
- À Gilmara, companheira e amiga, sua contribuição valiosa.
- Aos amigos João Henrique e Stéphanie, a paciência e respeito.
- Ao amigo, professor e mestre Antonio Donizeti Leal, a amizade e disponibilidade compromissada.
- Aos professores do Mestrado em Educação da PUC de Campinas: a competência, dedicação, profissionalismo e ensinamentos, que me auxiliaram na busca de conhecimentos.

- Aos secretários e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC de Campinas, o carinho ao prestarem as informações solicitadas à distância.
- Às bibliotecárias da Pós-Graduação da PUC de Campinas: pela disponibilidade e acolhimento que fizeram das minhas visitas à biblioteca, momentos de prazer.
- Às Irmãs Analice Rocha Amorim , Beatriz Holanda, Maria Conceição da Costa, e outras Irmãs Apóstolas Do Sagrado Coração de Jesus, do Colégio Divino Espírito Santo, o incentivo e apoio.
- À minha amiga e companheira Prof^a e Mestre Márcia Marisa Belli, a compreensão e apoio.
- À amiga Prof^a Maria Helena Belli, com quem sempre posso contar, obrigada pelo respeito e compreensão.
- A todos os meus familiares, principalmente meus netos, que souberam entender meu envolvimento com este trabalho e minha ausência em momentos importantes.
- Às professoras entrevistadas porque, sem a disponibilidade, confiança e respeito das mesmas, seria impossível realizar esta pesquisa.
- Às diretoras, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas e funcionários da escola, a colaboração e auxílio.
- Aos alunos envolvidos, direta ou indiretamente neste trabalho, a colaboração para consecução desta pesquisa e almejo a todos ele uma vida mais digna, justa e feliz.

“Ao contrário do corpo, na atenção médica, a mente geralmente não chega doente ao fato educativo, não se encontra na necessidade de recuperação. Necessita de coisas que lhe permitirão desenvolver-se, aprofundar-se e avançar. Não há um estado nominal de saúde para a mente, nem 99,8 ° F, nem um pulso correto, nem uma média adequada de pressão ou nível de colesterol. Não somos forçados a conduzir a mente num estado de balanço homeostático mas, pelo contrário, a libertá-la, a desenvolver sua capacidade, a estender suas potencialidades tão longe quanto seja possível. E nenhum de nós sabe o quão longe é nem para nós mesmos, nem para qualquer outro.”

(Fenstermacher, 1986, p.5)

RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa "*Universidade e Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio*". Objetiva analisar, por meio do estudo de duas unidades escolares de 1^a a 4^a séries da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, os desafios e dilemas postos para a formação dos educadores, em função da complexidade dos contextos escolares. O foco recai principalmente sobre as formas de avaliação que, muitas vezes, resultam na produção do fracasso escolar, expresso em suas marcas excludentes e discriminadoras, tanto para a Educação Especial como para o Ensino Regular. Ao atentarmos para as estratégias e mecanismos utilizados pela escola, quando se colocam "crianças em trânsito" do Ensino Regular para a Educação Especial e vice-versa, percebemos a reprodução de formas de discriminação, já mencionada, configurando a produção do fracasso escolar. Esta problemática aponta para a necessidade de se promover uma formação docente que rompa com os processos de classificação, seleção e discriminação de crianças, em sua maioria, originárias das camadas populares. No caso dessas escolas, esses processos perpassam, inclusive, pelos procedimentos estratificados de encaminhamento dos alunos para os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (classes especiais e salas de recursos) – SAPEs – criados pelo poder público. No decorrer de dez meses de acompanhamento dos mecanismos de avaliação, evidenciou-se que as decisões sobre o encaminhamento dos educandos para a classe especial e sala de recursos são definidas *a priori* pela própria equipe escolar ou pelos especialistas da área de saúde. Esta investigação vislumbra a formação de professores como uma das vias mais importantes para alterações significativas desse quadro, aliada às mudanças na condição de trabalho e de salário do educador e na valorização da carreira do magistério.

Palavras-chave: Formação do Professor, Educação Especial, Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, Deficiência Mental, Inclusão.

Abstract

This Masters Thesis is inscribed under the research approach named: University and preparation of teachers for Elementary and Middle school levels. Analyzing two state elementary schools (1st to 4th grades) in the state of So Paulo, this project discusses the challenges and dilemmas set before the preparation of educators, considering the complexity of the educational context, where various assessment strategies often result in the production of failure, as seen in signs of exclusion and discrimination, both in special education, and in regular education. While focusing on strategies and mechanisms schools use to move children from regular education to special education, and vice-versa, we are able to perceive how discrimination grows, leading to failure in school. This issue underlines the need to promote teacher training in a mode that avoids classification, selection and discrimination processes of children who are mostly from underprivileged classes. In the case of the schools we studied, such crystallized processes are evident in the sending of students to the SAPEs (Specialized pedagogical support services), a governmental program. Throughout the ten months we followed the assessment procedures, we were able to show that decisions about sending special classes and resource classes are defined *beforehand*, by the school team or health care specialists. This investigation indicates that teacher preparation is one of the major pathways for meaningful change of this landscape — that along with changes in working conditions, teacher salaries and higher value for teaching as a career choice.

Keys-Word : Formation of Teachers, Special Education, People with Special Educational Needs, Mental Disability, inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I: A questão da formação de professores e os atuais contextos escolares na Educação Inclusiva	09
Inclusão e formação de professores: desafios e alcances em contextos escolares	22
A escola cidadã para além do fracasso escolar	28
A escola para todos: para além do jargão	29
A qualidade da escola pública e os projetos políticos no caso do estado de São Paulo	33
CAPÍTULO II: A Educação Especial seria a panacéia para todos os males? Uma organização das escolas públicas e os efeitos sobre as crianças em trânsito	40
No Brasil, a década de 60, caminhos e descaminhos da Educação Especial	45
Há algo de novo em relação à Educação Especial, na década de 70, do século XX, no Brasil?	46
Em meio à redemocratização do país, na década de 80, do século XX, muitas lutas	47
A Lei entre seus alcances e limites	49
A década de 90, do século XX, inscreveu-se na pluralidade de vozes e/ou contra a democratização dos rumos da Educação no Brasil	50
A Política Nacional de Educação Especial: entre avanços e recuos	50
A Nova LDBEN e as perspectivas para Educação Especial	52
O Plano Nacional de Educação e a proposta da política inclusiva do ensino	55
Os desdobramentos da lei e suas regulamentações	60
A rede estadual de ensino e o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais	63
Da integração à inclusão: respostas políticas concretas e/ou a serem construídas	67
CAPÍTULO III: O método de realização da pesquisa: em meio a tantos caminhos, uma tensão entre o empírico e a realização da pesquisa	72
Considerações Metodológicas	72

Coleta de dados	73
Lugares da pesquisa: entre o tempo, o espaço e os sujeitos.....	76
Escola A: Localização e Organização	78
Educação Especial.....	79
Caracterização dos Especialistas e do corpo docente	80
Caracterização do corpo discente	80
Escola B: Localização e Organização	80
Educação Especial.....	81
Caracterização dos especialistas e do corpo docente	81
Caracterização do corpo discente	82
CAPÍTULO IV: Resultados da pesquisa: o trânsito do aluno de classe	
regular para classe especial ou salas de recursos e vice-versa.....	83
A produção do fracasso escolar	84
Da Educação Especial ao Ensino Regular e vice versa.....	88
A avaliação interna e externa à escola.....	90
A formação inicial e continuada dos professores	114
CONSIDERAÇÕES GERAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	137
ANEXOS	145

INTRODUÇÃO

"O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior, é o que a vida me ensinou".

Guimarães Rosas

Considero prioritária, desafiadora e essencial a questão da formação do professor, tanto a inicial, como a continuada ou em serviço. Daí minha opção por essa linha de pesquisa, na tentativa de contribuir para o avanço e melhoria do quadro educacional do país, hoje, alarmante.

Durante toda minha trajetória na educação, tanto como aluna ou professora, exerci as mais diversas funções em escolas públicas: desde substituta efetiva nos antigos grupos escolares e professora de classes multisseriadas em escolas da zona rural. Efetiva de 1ª a 4ª séries, coordenadora do Centro Cívico nos anos 70, professora de 5ª a 8ª série de história e educação moral e cívica, diretora de escola, supervisora de ensino, hoje aposentada. Atualmente exerço a função de coordenadora pedagógica numa escola pública que mantém Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, Ensino Médio e Curso Normal, Assessora Pedagógica em uma escola particular que mantém Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, Ensino Médio e também professora na área de Sociologia no Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal.

A exclusão dos alunos por evasão, repetência ou por questões de preconceitos esteve muito presente e sempre foi motivo de minha preocupação, desalento, sensação de fracasso profissional, de incompetência e insatisfação.

As questões sobre a produção do fracasso escolar dos alunos da escola pública, instigaram-me por toda a minha carreira a inquietar-me com a formação do professor. Primeiramente, com a dos professores das séries iniciais e, mais tarde, quando tive contato com alunos e professores da APAE, onde desempenho a função de orientadora pedagógica semanalmente, com a de profissionais relacionados à educação especial.

Em meu percurso, na educação, sempre vivenciei em sala de aula, tanto como aluna quanto profissional da educação, a formação homogênea das salas de aula, ou seja, o agrupamento dos alunos em grupos "fortes, médios e fracos", isto é, conforme o grau de "dificuldades" que os mesmos apresentavam.

Os alunos "fracos" sempre foram segregados, discriminados e pré-destinados a repetir de ano, para recomeçar tudo de novo da mesma forma no ano seguinte, como uma *tábula rasa*, assim como entraram. Dessa forma, muitos conseguiam; outros, entretanto, abandonavam a escola, engrossando o número de analfabetos do país.

Naquela época, em escolas de periferias, para cada cem crianças que entravam nas 1^a séries, apenas sete ou dez chegavam até às 7^a ou 8^a séries do ensino noturno. E os demais? Eram evadidos ou repetentes que saíam para trabalhar, isto é, excluídos pela própria escola ou absorvidos pelo trabalho para suprir as condições econômicas familiares.

Embora sempre procurando inovar minha prática educativa, pouco conseguia, pois faltava uma visão reflexiva, dialética, dessa prática e esbarrava no problema que me frustrava: alguns alunos não conseguiam aprender (eu não sabia ensiná-los?). Vivenciei o processo de "promoção automática"¹; aquele sim era o processo de avaliação que promovia o aluno, independentemente da sua aprendizagem: problema angustiante que a escola pública do Estado de São Paulo vivenciou.

No período de 1981 a 1990, atuei como supervisora de ensino junto aos monitores pedagógicos da Delegacia de Ensino, hoje, A. T. P. (Assistentes Técnicos Pedagógicos) da Diretoria de Ensino. Participei da reestruturação do ensino no Estado de São Paulo, com a implantação do Ciclo Básico (1984), dando início ao estudo das propostas curriculares do Estado com grupos de professores das respectivas áreas do conhecimento.

A partir daí, comecei a participar de atividades e reuniões com os professores. Nessas reuniões, começamos o trabalho de formação dos docentes, procurando engajá-los na reflexão crítica das propostas inovadoras de alfabetização ou mesmo da reflexão crítica das propostas curriculares. Compreendi que o meu papel era essencialmente político e voltado para a formação dos professores. Não foi tarefa fácil.

¹ Segundo, Valente e Arelaro (2002), essa expressão surge na década de 60, do século XX, como proposta para superar o que era considerado o maior problema pedagógico e social: a repetência. Atentava-se, também, nesse período, para a necessidade de modificar outros aspectos da organização escolar, tais como, o currículo, a avaliação, a formação de valores, os materiais didáticos etc. Não bastava apenas eliminar a repetência, pois o próprio acesso à escola era um problema, uma vez que não havia vagas para todos.

Hoje, já carregando uma formação política, articulada à formação pedagógica, sei que a escola deve ser o espaço de transformação, um instrumento de luta, não só encarregada de assegurar a dominação da ideologia burguesa. No trabalho de formação dos professores surgem conflitos, momentos de resistências e desequilíbrios, porque compartilhamos dos mesmos anseios, desejos e preocupações. A função do professor e da escola é desequilibrar, sendo, portanto, o conflito peça fundamental da dinâmica escolar. É necessário que a força do argumento esteja presente e que sejamos competentes naquilo pelo que optamos, mas é preciso saber que aquele que é competente se permite o constante crescimento.

A minha preocupação com a formação do professor e a sua prática em serviço determinou o meu estudo porque, de fato, ocupa minha vida.

Iniciamos um novo século e, infelizmente, sinto que não abandonamos etiquetas e rótulos. É principalmente na área pedagógica que precisamos compreender que o mais importante é o ser humano e devemos estar imbuídos da noção de que todos devem ter a oportunidade para desenvolver suas potencialidades e satisfazer as suas necessidades. Só assim teremos uma escola para todos, onde todos têm acesso a ela e, aí, permanecerão para receber um ensino de qualidade.

Entretanto, a perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando deparamos com uma realidade que aponta para uma significativa parcela de excluídos do sistema educacional.

Diante desse desafio, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância para que no conjunto de idéias e posicionamentos possam criar, ampliar, fortalecer hipóteses, avaliar situações, participar de debates tornando-se capazes de desconstruir os preconceitos, defendendo, assim, um mundo plural, balizado pela ética e tolerância.

"A escola que se espera para o século XXI tem compromisso não apenas com a produção e a difusão do saber culturalmente construído, mas com a formação do cidadão crítico para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna" (MEC, 1997, Parâmetros Curriculares Nacionais).

A investigação ora apresentada tem por objetivo analisar, em meio às propostas de alteração da dinâmica e organização das escolas estaduais,

particularmente no que diz respeito às séries iniciais, quais demandas são criadas aos docentes que incidem radicalmente no processo de formação dos professores, uma vez que ela se constitui uma das vias importantes para possibilitar aos docentes identificarem formas de exclusão engendradas pela avaliação e pela produção do fracasso escolar, daí a relevância deste estudo de campo.

Ao se efetivar o estudo nas séries iniciais de duas escolas estaduais, localizadas na periferia de Espírito Santo do Pinhal, SP, focalizando os mecanismos e estratégias de se colocar as “crianças em trânsito” do Ensino Regular para a Educação Especial e vice-versa, coloca-se em questão, dentre muitas problemáticas, a formação dos educadores.

A complexidade dos contextos escolares, a dinâmica e organização das escolas implementadas não só por uma estruturação maquínica da instituição, mas também pela ação de sujeitos, colocam a eles desafios e dilemas que exigem respostas técnicas, bem como políticas. Em meio ao cotidiano das escolas, perpassado por inúmeras contradições, isto pode fazer a diferença no exercício docente a favor de uma cidadania plena dos alunos, assim como a construção de modalidades de formação docente que possibilitem a constituição de compromissos por parte de todos, em particular do professor, para além da reprodução e legitimação da exclusão e da desigualdade ou qualquer forma de estereótipo, preconceito e discriminação.

A assertiva acima traz um contorno muito nítido de lutas, projetos e trajetórias que ainda estão por se fazer, incluindo-se neles o percurso da pesquisadora que aceitou e/ou foi impelida ao desafio dessa investigação. Sempre me indignaram as estratégias explícitas e implícitas da exclusão assumidas pela escola com um tom de “normalidade” e condição inexorável, sem saída.

No caso brasileiro, em que tudo é passível de cálculo, particularmente os direitos de milhares de não-cidadãos, os novos tempos, aparentemente democráticos, trazem à tona nas escolas outras arestas da não-inclusão. A diferença é tornada símbolo de negação de um dos direitos elementares, isto é, a educação. É, pois, no interior das escolas que se inscrevem as formas veladas ou não de intolerância ou mesmo de recusa da incorporação efetiva, e de direito, de um grande contingente de crianças, jovens ou adultos, acentuando ainda mais o caráter excludente das unidades de ensino.

As escolas estaduais do estado de São Paulo, por meio de recorrentes projetos por parte da Secretaria Estadual da Educação, têm sido alvo de experimentações que se revelam frágeis frente aos desafios e urgências de uma escola inclusiva, uma vez que os efeitos expressam muito mais a exclusão e tomadas de decisão com base em interesses econômicos e políticos pragmáticos e imediatistas.

Para além disso, a formação docente, não aligeirada ou sucateada, as condições de trabalho e salariais dos professores e a ressignificação da ação dos educadores têm de ser questionadas insistentemente.

A teoria tornar-se-á verdadeira e acontecerá realmente aquilo que está escrito de forma dinâmica, se houver a preparação e o investimento em tais necessidades, através da formação continuada dos professores, satisfação das necessidades básicas, reestruturação escolar, adoção pela equipe escolar de uma abordagem de resolução de problemas e de reflexão regular sobre a prática pedagógica, de equipes planejando o seu próprio desenvolvimento, quando surge a necessidade de cooperação, reflexão e ação. É preciso que a equipe escolar, num sistema de cooperação, crie estratégias para a mudança na estrutura escolar, incluindo a organização de cada escola e a didática da sala de aula, procurando integrar a todos.

Assim, algo que tem sido negado, e é urgente realizar, refere-se à inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, por meio de modificações dos serviços especializados que já existem.

Dessa forma, sugere-se um período de transição para enfrentar e transformar a realidade atual com mudanças construídas na escola, lançando mão de conceito de integração, que permitem a existência de recursos especializados como a classe especial e a sala de recursos, ao lado de outras soluções, tais como: classes de aceleração, recuperação e reforço, recuperação paralela e progressão continuada. Essas propostas já são implementadas pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo, porém, urge dimensionar seus alcances e limites, uma vez que não têm efetivado radicalmente o êxito escolar.

Partindo do pressuposto de que todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária, tendo por base educativa a aceitação da diversidade, a inclusão deve partir do pressuposto de que somos iguais em direito, como cidadãos, incluindo-se aí nossas idiossincrasias.

A importância da pesquisa faz-se em meio aos desafios e questões colocados às novas configurações de inserção/exclusão no universo escolar de crianças, jovens e adultos, pessoas com necessidades educacionais especiais, cujas marcas, principalmente para crianças das classes populares, têm sido utilizadas como legitimadoras e justificadoras das estratégias e mecanismos de seleção, classificação e exclusão.

Ao se ter no horizonte estas considerações, a pesquisa foi se delineando, acentuando ainda mais a relevância de investigações que interpelassem a realidade das escolas públicas, rumo a identificar seus caminhos e descaminhos, particularmente os que negam a efetivação dos direitos da criança, do jovem ou adulto a uma educação plena.

A formação docente exerce um papel essencial para uma possível alteração do quadro sombrio em que se encontra a educação pública hoje, articulada a profundas mudanças nas políticas públicas que, significativamente, não sejam balizadas por mecanismos contábeis. A relevância desse estudo se relaciona à compreensão de como se dá a produção do fracasso escolar dos alunos oriundos das camadas empobrecidas da população, matriculadas nas escolas que mantêm a Educação Especial, por meio das classes especiais e salas de recursos justapostas às classes do Ensino Regular nas séries iniciais, atentando para os mecanismos de avaliação e produção do fracasso escolar, uma vez que a formação docente é uma das vias pelas quais educadores confrontam a produção e reprodução destas formas marcadamente excludentes.

Para investigar este problema, analisamos a prática de avaliação e os critérios de avaliação dos alunos, os critérios de avaliação estabelecidos na proposta pedagógica da escola, na prática pedagógica dos professores, bem como na concepção de avaliação dos especialistas que compõem os grupos de avaliação, ao encaminharem os alunos com necessidades educacionais especiais para as classes especiais e salas de recursos da Educação Especial, modalidade da Educação Básica.

São questões como estas, ou seja, compreender a produção do fracasso dos alunos, a prática e critérios de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais ao serem encaminhados para as classes especiais e salas de recursos bem como o encaminhamento dos alunos das classes especiais para as classes regulares pela equipe escolar, que nos levam a refletir sobre a formação inicial e

continuada dos professores da Educação Especial, das classes regulares. Isso porque consideramos que a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas expressa a necessidade de rever concepções e paradigmas, respeitar as diferenças dessas pessoas, bem como desenvolver o potencial das mesmas e atender a suas necessidades.

O estudo torna-se mais urgente, principalmente, pelo fato de o número de pesquisas sobre Educação Especial e seu verdadeiro papel no contexto educacional brasileiro ser muito reduzido.

A sistematização e estruturação do estudo fizeram-se da seguinte maneira.

No primeiro capítulo, *"A questão da formação de professores e os atuais contextos escolares na educação inclusiva"* procedeu-se a um percurso teórico sobre a questão da formação, remetendo-se, também, à avaliação e à produção do fracasso escolar em meio aos contextos escolares pretensamente inclusivos, possibilitando-nos "tomar fôlego", para interpelarmos a realidade, dando-nos subsídios para vias de análise.

No segundo capítulo, *"Educação Especial seria a panacéia para todos os males? Uma organização nas escolas públicas estaduais e os efeitos sobre crianças em trânsito"*, uma das modalidades educacionais, refletimos sobre a Educação Especial, a partir de seus avanços e recuos, além de suas marcas sociais, em muitos casos, legitimadoras dos princípios de exclusão, mesmo que de forma velada.

No terceiro capítulo, *"O percurso metodológico: em meio a tantos caminhos, uma tensão entre o empírico e a realização da pesquisa"*, procedemos à apresentação das instituições investigadas, por meio de vias metodológicas que nos permitiram apreender as significações dos sujeitos da pesquisa, apontando para seus contextos, as estratégias e mecanismos das instituições em lidar com a integração, inclusão ou mesmo em tornar estas últimas em seu inverso.

No quarto capítulo, *"Resultados da pesquisa: o trânsito do aluno de classe regular para a classe especial ou sala de recursos e vice-versa"*, consta a sistematização e diálogos possíveis na interseção entre realidade e teoria, representações e sujeitos, construção e desconstrução.

Por último, "*As considerações finais*", capítulo de síntese, tentamos fazer considerações que nos pareceram relevantes, retomando o conjunto da dissertação, como começo e/ou fim de diálogo com os leitores.

CAPÍTULO I

A questão da formação de professores e os atuais contextos escolares na educação inclusiva

"A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de 'prática social' tende a ser reduzido ao conceito de 'problemas concretos', e os últimos orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. [...] A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador."

(Luiz Carlos de Freitas, 2001:p.95 – 96)

Esta pesquisa insere-se na área de formação de professores e, ao problematizarmos e enfatizarmos a extrema importância dela, fez-se isso a partir do questionamento sobre os processos de avaliação, engendrados pelo sistema escolar e com apoio técnico de outros especialistas fora dele, reiteradores e produtores do fracasso escolar. Partiu-se do pressuposto de estar na formação uma das possibilidades de alteração significativa do difícil quadro em que se encontra a educação escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial, esta última, modalidade da Educação Básica.

A grosso modo, este difícil quadro pode ser delineado nos contextos escolares, nos quais estão presentes, sobretudo, ao se tratar particularmente dos alunos oriundos das classes populares, a produção do fracasso escolar e a exclusão, processando-se por meio das dimensões político-pedagógicas, em particular da avaliação. A formação de professores torna-se uma das questões centrais a ser problematizada, uma vez que os educadores constituem-se nos principais sujeitos, tanto para a realização e implementação do processo político-pedagógico, como para decidir sobre a vida dos alunos, quer por meio da avaliação, quer por meio dos projetos implementados advindos das políticas públicas, das alterações curriculares ou dos projetos desenvolvidos pelas unidades escolares.

Dada a implementação e o desenvolvimento da investigação, foi se tornando candente acentuar a complexa articulação entre formação de professores, processos avaliativos internos e externos à relação ensino-aprendizagem, a produção do fracasso escolar e Educação Especial.

No caso da formação docente, torna-se uma via altamente relevante para os educadores solidificarem formas de rupturas rumo a sua autonomia, na medida em

que, para além de informativa, constitua-se por meio da participação docente, indo desde a programação, passando pela sua execução e até mesmo sua avaliação. Implementada dessa maneira, colocam-se em questão os complexos mecanismos da produção do fracasso escolar, articulados, muitas vezes, ao processo de avaliação interno e externo, trazendo um desafio ainda maior para os contextos da Educação Especial.

A produção do fracasso escolar coloca a escola na mira de questionamentos contra a legitimação de tal realidade, atentando para a dimensão histórico-política. Nesse sentido, inúmeras pesquisas, corroborando as conclusões de Patto (1990), apontam para os determinantes históricos e sociais. A autora, ao analisar a produção do fracasso escolar, procura compreender de que forma as idéias a respeito das dificuldades de aprendizagem – o que faz o aluno não aprender – foram produzidas ao longo dos anos no pensamento educacional brasileiro. As concepções a respeito das dificuldades de aprendizagem presentes nas crianças provenientes das camadas empobrecidas da população têm uma história e para compreendermos como tais idéias surgiram e se consolidaram ao longo do tempo e do espaço é preciso que conheçamos a realidade social na qual foram produzidas.

Com o avanço do capitalismo industrial, os ideais da burguesia voltados para a igualdade e fraternidade vão se esvaecendo, pois com as contradições inerentes a este sistema de produção, fica cada vez mais impossível a concretização da equalização social. A explicação para as desigualdades da sociedade emergente, ou seja, desigualdades inerentes à sociedade de classes, será buscada nos avanços científicos e nas formulações teóricas ancorados no método científico da ciência positiva.

Nas teorias, surgidas ao longo do século XIX, a que melhor representa a concepção positiva de ciência é a Teoria Evolucionista de Charles Darwin que, ao colocar o homem inserido no esquema da evolução biológica, aboliu a linha divisória entre as ciências naturais e humanas.

No século XIX, nasce a psicologia científica que, influenciada pela teoria da evolução natural e pelo cientificismo da época, ocupou uma posição de destaque entre as ciências que, na era do capital, procuravam esconder as desigualdades sociais determinadas pelas supostas desigualdades pessoais biologicamente determinadas.

O comportamento humano, objeto de estudo da psicologia, passou a ser medido e controlado nos laboratórios da psicologia experimental e os testes de inteligência surgiram no limiar do século XX para comprovar que a capacidade intelectual é fruto de aptidões naturais e humanas, herdadas geneticamente.

O grande desafio enfrentado pelos psicólogos foi medir as aptidões naturais através dos instrumentos de avaliação que explicavam o rendimento escolar desigual. Muitos especialistas dedicaram-se com afinco para medir de forma objetiva e precisa as aptidões naturais, independentemente das influências ambientais.

Um grande contingente de intelectuais imbuídos de boa fé sonhava com o restabelecimento da justiça social, influenciando a busca de instrumentos de medida das diferenças individuais. Assim, durante e após a Primeira Grande Guerra, vários países preocuparam-se em identificar os superdotados e os subdotados na população infantil com o propósito de lhes oferecer uma educação escolar condizente. Desde então, os testes psicológicos penetraram nas escolas dos países capitalistas centrais, influenciando os educadores mais progressistas dos países dependentes que começaram a lutar pela introdução da psicométrica e da pedagogia em seus países.

Durante os trinta primeiros anos do século XX a avaliação médica dos anormais infantis² tornou-se sinônimo de avaliação intelectual. Os testes de QI³ eram utilizados pelos educadores como instrumentos para decidir o destino das crianças que tinham acesso à escola. No entanto, alguns conceitos da psicanálise vieram mudar tanto a visão de doença mental como as concepções sobre as causas das dificuldades de aprendizagem: de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou dificuldade de aprendizagem escolar passou a ser chamada de criança problema.

Se antes as causas das dificuldades de aprendizagem eram concebidas como anormalidades genéticas e orgânicas, agora, as causas são classificadas como físicas, emocionais, de personalidade, intelectuais e são os instrumentos da psicologia clínica psicanalista que buscam no ambiente sócio-familiar, os motivos do

² Anormais infantis – definição apresentada em 1914, nos anais do Congresso de Assistência realizado em Montpellier: "Aqueles que, sob a influência de taras mórbidas hereditárias ou adquiridas, apresentavam defeitos constitucionais de ordem intelectual, caracterial ou moral, associados no mais das vezes a defeitos corporais e capazes de diminuir o poder de adaptação ao meio ao qual eles devem viver regularmente" (c.f. Ramos, 1939, p. XVI, in Patto, 1990, p.41).

³ Quociente Intelectual – resultado da aplicação da Escala Métrica da Inteligência criada por Binet e Simon em 1905 (Fonseca, 1995, p.204).

insucesso escolar. As causas deste último deixam de ser atribuídas à raça e à hereditariedade, isto é, a recorrência de dados que apontavam os negros e os trabalhadores pobres como detentores de resultados mais baixos nos testes psicológicos, passando a ser cultural e as crianças consideradas desajustadas, atrasadas e problemáticas eram aquelas provenientes de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados.

As clínicas de higiene mental e de orientação infantil surgem como preventivas e se propõem a estudar e corrigir os desajustamentos infantis.

Maria Helena Patto, numa palestra proferida em 09/05/1985, em São Paulo, no Encontro do Ciclo Básico, cujo tema intitula-se: "A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?", ao tratar do estudo das dificuldades de aprendizagem esclarece que esta última sempre esteve ligada a uma área de Psicologia (a Psicologia das Diferenças Individuais ou Psicologia Diferencial). É essa área que procura esclarecer aos educadores por que algumas crianças vão bem na escola e outras não e por que as crianças de uma determinada classe social têm melhor desempenho escolar do que as de outra classe social. São as diferenças individuais de personalidade, rendimento intelectual, habilidade perceptivo-motora ou diferenças raciais, culturais, étnicas etc, que a Psicologia explica como responsáveis pelas diferenças de desempenho entre os integrantes de um grupo social.

Segundo a autora, em relação às crianças pertencentes às classes populares ou determinados segmentos dessas classes, a Psicologia gerou, durante longos anos, todo um corpo de conhecimentos que acabou identificado como a "Teoria da carência cultural".

As pesquisas que se utilizam desta teoria enfatizam que, em termos escolares, a aprendizagem dos alunos é lenta e pobre; são comuns o desinteresse e a apatia em sala de aula, há dificuldade de abstração e de verbalização, é comum o desajustamento diante das regras e exigências disciplinares da escola; ocorrem as evasões escolares e os problemas de nutrição e saúde repercutem sobre a aprendizagem e o rendimento escolar.

É importante lembrar que, nesse momento, a pesquisa educacional contribuiu para demonstrar uma imagem negativa da criança das classes consideradas "baixas" como portadoras de deficiências e de problemas de desenvolvimento, porque suas famílias eram deficientes e seus ambientes familiares

também sofriam de carência cultural. Eram as deficiências psicomotoras, perceptivas, lingüísticas, cognitivas e emocionais motivadoras da não prontidão necessária à alfabetização no momento de ingresso das crianças na escola. O que se percebia, ao se confrontar essas pesquisas é que as mesmas eram acríticas com relação às dimensões sociais, políticas, econômicas e a dimensão da dominação cultural reinantes na época.

Foram importantes, particularmente nas décadas de 60, 70 e 80, do século XX, a radicalidade assumida pelas teorias da reprodução, principalmente a perspectiva da *violência simbólica*, emergente das análises de Bourdieu e Passeron (1992) sobre o sistema escolar, pela qual agem as instituições ao impor significações pela via da legitimidade, ocultando as relações de força por meio de dimensões simbólicas, não deixando de constituírem-se de relativa autonomia e materialidade. Objetivamente, segundo os autores, elas são relações de força.

No caso dos rituais escolares, como consideram os autores, a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, como expressão da imposição e de inculcação de um arbitrário cultural, segundo formas totalitárias e coercitivas. Em certos aspectos, pode-se remontar à dimensão arbitrária, também, ao cânone da ciência.

A explicação científica da questão estava voltada para a criança que não conseguia bom resultado nos testes de inteligência que acusavam um QI muito baixo e, portanto, no pensamento educacional dos Estados Unidos e de outros países (entre eles o Brasil) era a concepção de que a causa do fracasso escolar estava na criança carente ou deficiente cultural.

"Foi a teoria da carência cultural responsável para afirmar cientificamente as crenças, os preconceitos e estereótipos presentes na ideologia das classes subalternas". (Patto, 1990, p. 54)

Ao refletirmos sobre essas considerações, é importante advertir que as afirmações referentes às crianças de camadas das classes populares são ideológicas, revelando uma visão de mundo gerada pela classe social dominante e impostas à sociedade como verdades universais.

As produções científicas preocupadas em explicar o fracasso escolar das crianças das escolas públicas vão oscilando e a posição que defende a causa do fracasso na "deficiência cultural" foi substituída por "diferença cultural" e o discurso

que considera a criança pobre como carente ou deficiente, agora é considerada "diferente" da criança das classes média e alta e o discurso da deficiência passa para a diferença.

Dessa forma, acredita-se que a criança das camadas populares não tem deficiência de linguagem, mas fala uma linguagem diferente daquela criança da classe média e alta; conseguem resolver problemas de formas diferentes e a experiência de vida é diferente das crianças das classes médias. O professor é, então, colocado em cena, considerado como um profissional despreparado para lidar com a criança carente, em função de sua origem social, pois estaria esperando uma criança ideal (típica de classe média e alta) e apta para entender a sua linguagem.

Podemos constatar que a pretensa "escola para todos" não foi feita para as crianças das classes populares. Segundo Costa (1993), a inadequação é tanta que mal as crianças iniciam a escolaridade já se deparam com uma série de dificuldades; preservando-se a escola e o sistema e colocando no indivíduo toda a culpa do fracasso.

Collares e Moysés (1996), ao analisarem as supostas causas da produção do fracasso escolar, preocuparam-se em aprofundar o entendimento do que denominaram de medicalização do processo ensino-aprendizagem. Neste vertente, pais, diretores e professores explicam o fracasso escolar atribuindo a ele status de ordem médica, pairando sobre a criança o estigma de "doente", incidindo sobre a auto-estima e auto-conceito da mesma.

As autoras procuram entender a caracterização de vida cotidiana, buscando no referencial de Agnes Heller⁴ o suporte para responder sobre algumas questões de preconceitos no cotidiano escolar (Collares e Moysés, p. 23-24).

"Assim são características da vida cotidiana a espontaneidade, o probabilismo (unidade de pensamento e ação), a imitação, o economicismo, os precedentes, os juízos provisórios e a ultrageneralização. A vida cotidiana é a vida de todo homem em sua particularidade. Quando o indivíduo consegue suspender o cotidiano e alçar ao humano-genérico, transforma-se de homem inteiro em inteiramente homem e nesta condição pode concentrar toda a sua atenção sobre uma única questão, a homogeneização, "suspendendo" qualquer outra atividade durante sua execução e empregando toda sua inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa. A esta homogeneização, que permite penetrar na esfera

⁴ A obra de Agnes Heller, utilizada pelas autoras, foi o *O Cotidiano e a História*, publicado pela Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1989.

do humano-genérico, acima do particular-individual, a autora chama de suspensão do cotidiano".

O cotidiano escolar é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias. A base do pensamento cotidiano, segundo Heller, é a ultrageneralização e, quando esta tendência se manifesta no conhecimento cotidiano das pessoas, faz-se por analogia; isto é, classificamos aqueles com quem entramos em contato em algum tipo humano já conhecido e daí surge a definição de um tipo particular de juízo provisório, o preconceito.

A cristalização dos preconceitos e estereótipos, muitas vezes, aparece como dotada de uma coerência rumo a uma mitificação alçada a condição de "verdade". Entre os mitos podemos categorizar alguns ainda muito comuns nas "falas" dos profissionais em educação. São eles:

O mito da deficiência da linguagem

Ouvimos insistentemente que as crianças de periferia falam uma linguagem que o professor não entende e a professora fala uma linguagem que a criança não entende.

Segundo Franchi (1985), a escola tem o forte preconceito que o uso correto da língua, isto é, segundo os padrões da norma culta, é privilégio de uma elite e habitualmente desprestigia e ridiculariza as formas dialetais utilizadas pela criança (em razão da idade, de sua origem regional ou de seu meio social).

Esse é um dos aspectos que mais contribui para a regressão da criatividade da criança que traz na sua linguagem os "desvios" do dialeto de sua classe social.

Mesmo não entendendo o dialeto regional que uma criança traz, não pode existir uma relação professor-aluno autoritária, levando o aluno a expressar-se por meio de monossílabos e com dificuldade de expressão oral, tendo em vista o clima de agressão e de hostilidade que se estabelece em sala de aula. O que temos observado é que a escola não procura compreender a linguagem da criança, nem sequer se preocupa em transformá-la. Desconsidera que vivemos num país marcado pela diversidade regional. Em certas regiões do Brasil se fala, nas classes populares, um português mais próximo do português oficial. Só poderíamos afirmar

que uma classe social tem deficiência de linguagem se imaginarmos que toda ela portadora de disfunções que causassem essas deficiências (dislalias, disfasias, etc).

Infelizmente, o mito da deficiência de linguagem de que o pobre fala pouco e mal está muito presente nas escolas e ainda para os que planejam a educação no Brasil.

Para desfazer esse preconceito, não podemos deixar a criança à margem das convenções e normas do dialeto culto e, sim, levá-la a dominar esse dialeto padrão, sem que necessariamente seja excluída a sua própria variedade que lhe privilegia e não o discrimina.

O mito da desnutrição

Uma das grandes explicações para o fracasso escolar das crianças de famílias de baixa renda é a de que são desnutridas.

Há um aspecto importante para o qual Collares e Moysés (1996) nos chamam a atenção. Muitos estudos referem-se às conseqüências da desnutrição sobre o cérebro, tanto em termos estruturais (anatomia), quanto funcionais (desenvolvimento cognitivo e intelectual). Entretanto, um ponto deve ser ressaltado: nenhum trabalho científico relacionou a desnutrição ao baixo desempenho escolar.

Existem trabalhos sistemáticos e conhecimentos que confirmam as conseqüências negativas da desnutrição sobre o Sistema Nervoso Central, desde que sejam preenchidos de forma concomitante alguns requisitos³.

Porém, surgem como grande questão as conseqüências dessas alterações sobre o desenvolvimento intelectual do homem e aí esbarramos num ponto crucial: os instrumentos para avaliar a cognição e o desenvolvimento intelectual não podem ser considerados como procedimentos voltados para uma avaliação real da criança, mas como um desrespeito aos seus valores sociais e ao seu grupo social, pois servem à ideologia de uma classe social superior e dominante.

"De todos os trabalhos já realizados, o que se pode concluir é que a desnutrição grave, no início da vida, de longa duração, teoricamente pode comprometer o

³ - a desnutrição deve ser de grave intensidade, também conhecida como 3º grau;
- a desnutrição deve ocorrer no início da vida, na época em que o SNC está se desenvolvendo, no chamado período crítico ou vulnerável (que no ser humano compreende desde o primeiro trimestre de geração até seis meses de vida pós-natal);
- a desnutrição deve se estender por um longo espaço de tempo, abrangendo a maior parte do período crítico.

potencial intelectual do homem, afetando as funções intelectuais superiores mais complexas, principalmente o raciocínio abstrato superior. Entretanto, esse possível déficit não pode ser comprovado, pois é impossível determinar qual o potencial de cada indivíduo. O estudo realizado na Holanda com crianças que foram desnutridas durante a Segunda Guerra Mundial, avaliando-as aos dezoito anos, é bastante elucidativo, pois não foram encontradas quaisquer diferenças com o padrão normal de desenvolvimento da população holandesa". (Collares Moysés, 1996, p.96)

Com essas considerações, merece destaque o registro de que estamos num país de desnutridos, mas também sabemos pelas estatísticas que as crianças morrem às centenas e milhares antes de completar um ano de idade. Por isso, não tem sentido colocar a desnutrição como causa do fracasso escolar, tendo em vista que a grande maioria das crianças severamente desnutrida morre antes dos cinco anos, não estando, portando, na escola. Além disso, as funções intelectuais complexas superiores de maior complexidade (que poderiam ser comprometidas pela desnutrição) não são pré requisitos para a alfabetização, pois aos sete anos, não estão ainda presentes (Collares e Moyses, 1996).

Diante dessa breve apresentação, penso ter mostrado que o discurso de que a desnutrição interfere na aprendizagem ou desempenho da criança é causado pelo desconhecimento dos trabalhos já realizados na área e, portanto, penetra no pensamento cotidiano, tornando-se um preconceito cristalizado pela deturpação do conhecimento "científico", impedindo, assim, a auto-crítica do profissional e dificultando a transformação da escola como capaz de ver na criança condições para aprender e com potencialidades que talvez não estejam devidamente exploradas.

O mito das "disfunções neurológicas"

Para Collares e Moyses (1996), a patologização do processo ensino aprendizagem pode assumir pela via das "disfunções neurológicas" conhecidas como hiperatividade, distúrbios de aprendizagem, dislexia, disritmia e outros.

A "dislexia" pode ser considerada o distúrbio de aprendizagem mais disseminado (durante todo o meu tempo de experiência, tenho muitos motivos para concordar).

Em pesquisas realizadas pelas autoras, tendo como sujeitos diretores e professores, 37,5% e 70% respectivamente, referem-se às crianças que não aprendem por problemas neurológicos e citam distúrbios de aprendizagem e/ ou dislexia. O mesmo acontece entre os profissionais da área da Saúde que se referem

às disfunções neurológicas como causa do fracasso escolar. Entre eles falam explicitamente em "dislexia" .

Nas escolas, é consensual defender a existência de "distúrbios de aprendizagem" ou "dificuldades de aprendizagem" e estabelecer o "diagnóstico". O encaminhamento pode ser para qualquer profissional da área da Saúde, não importando a especificidade, a experiência, a competência.

Assim como no mito da desnutrição, não há espaço para a auto-crítica e a isenção de responsabilidades é grande, sendo a doença (doença neurológica, distúrbio de aprendizagem, hiperatividade, incoordenação motora e disfunção cerebral mínima) considerada causa freqüente do fracasso escolar.

O mito dos problemas emocionais

Outro grande mito existente com relação ao não aprender nas escolas relaciona-se a fatores emocionais.

Uma criança com problema psicológico sério apresenta alterações emocionais cotidianamente em diversos momentos de sua vida e inclusive na escola. Vivemos numa sociedade onde as pessoas apresentam problemas de ordem emocional e que, naturalmente, com relação às crianças podem comprometer a aprendizagem na escola. Em alguns casos, pode haver necessidade de ajuda de um profissional especializado, de um tratamento psicológico. Entretanto, quando falamos de desajustamentos emocionais, é a criança da periferia, que vive em um ambiente com valores diferentes, que apresenta uma visão bastante preconceituosa, a começar pela idéia sobre a relação entre pais e filhos.

Interessante notar que alcoolismo, violência contra mulher e filhos, espancamentos, depressão pós-parto ocorrem em todos os estratos da sociedade, embora as ocorrências policiais e as notícias da imprensa reflitam os casos de violência ocorridos nos segmentos mais pobres da população e não são tornados públicos nas classes média e alta.

Tenho percebido na minha experiência profissional que uma das reivindicações mais comuns nas escolas para solucionar o problema do fracasso escolar é a figura do psicólogo. A escola, ao psicologizar uma questão que é pedagógica, transfere sua responsabilidade para a Saúde. Nesse ponto, é importante refletirmos sobre as questões levantadas por Collares e Moysés:

"Os professores são malformados por terem uma percepção tão primária do trabalho de um profissional? Ou são alguns desses profissionais que divulgam uma concepção mágica e tão primária do trabalho psicológico?" (1996; p.147)

Um dos aspectos que pode ser colocado para reflexão é a visão um tanto mágica da figura do psicólogo a respeito do seu trabalho. Esse profissional parece ser aquele capaz de, num toque de mágica, solucionar os mais diferentes problemas como: atenção, rebeldia, interesse, retenção, agressividade, bloqueios de aprendizagem e outros. Esses são problemas que a escola transfere para a psicologia, procurando soluções externas, quando ela própria deveria ser transformada num espaço agradável e saudável para aprender e desenvolver todas as suas potencialidades.

Outros mitos do fracasso escolar: imaturidade, falta às aulas, famílias desestruturadas, evasão escolar e gratuidade do ensino público.

A questão da imaturidade é controversa: autores olham para a maturação e desenvolvimento de perspectivas distintas.

Falar de imaturidade da criança é desconsiderá-la como um ser histórico, em constante construção e agente de transformação. Falar em imaturidade como causa do fracasso escolar é um desrespeito à criança, pois aos sete anos ela tem maturidade para essa fase de sua vida, não podendo ser considerada um adulto em miniatura, pois essa etapa há de vir através das transformações naturais do ser em desenvolvimento.

O mito da imaturidade com relação às crianças oriundas das classes populares em relação às de classe média e alta é descabida. Podemos justificar essa afirmativa ao lembrarmos que crianças muito pequenas são capazes de cuidar dos irmãos, isto é, "cuidar da casa" quando as mães saem para trabalhar deixando toda a responsabilidade para essas mesmas crianças que a escola considera "imaturas" porque chegam "sem nenhuma bagagem", "não estão prontas", "falta estímulo em casa", "não têm prontidão" etc.

As "faltas às aulas", "falta de motivação", "falta de interesse" são outros fatores levantados como causa do fracasso escolar que preocupam os profissionais da escola, mas infelizmente a culpa recai sobre a criança.

Considerando o discurso da escola é comum ouvir que as crianças faltam às aulas porque são preguiçosas, gostam de ficar nas ruas, costumam assistir televisão até muito tarde da noite e por isso perdem a hora, ou ainda porque não têm interesse ou são desmotivadas.

Problematizando ainda mais o fracasso, e sem a intenção de deslocar a "culpa" para a figura do professor, devemos considerar que o problema (fracasso escolar) deve ser discutido em sua dimensão coletiva e não como um problema individual. A busca de soluções será para compreender o que se produz no cotidiano de uma instituição onde cada um procura se defender de qualquer olhar mais crítico sobre os preconceitos e estigmas já arraigados.

Quanto à evasão escolar, a questão sobre o fracasso escolar tem sido colocada de forma muito simplista. Por exemplo, é responsabilizada pela necessidade de trabalhar muito cedo, o que faz com as crianças de baixa renda abandonem a escola antes do tempo. Longe disso, a família pobre deseja e se empenha para que os filhos permaneçam na escola, estudem, porque vê nos estudos um meio para que o filho possa "subir na vida", melhorando as possibilidades das condições de vida.

Muitas crianças ficam fora da escola porque a família não consegue fazer frente às despesas de seu ingresso e manutenção como exigência de fotos, lista de material escolar, taxas de Associação de Pais e Mestres e exigências de uniforme (atualmente facultativos na lei, mas obrigatório segundo as exigências contidas nas normas de convivência do Regimento Escolar).

A população tem travado incessantes lutas para conquistar seus direitos, que embora reconhecidos na lei, são lhes negados na prática. É notório o desejo de melhoria das condições de existência, significando uma recusa da condição de vida imposta por uma sociedade desigual.

Ao refletirmos sobre o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem apresentados pelas camadas empobrecidas, é importante pensar no que poderia ser feito no sentido de tornar a escola menos preconceituosa e mais acolhedora às famílias e às crianças da escola pública.

Muitas pesquisas têm avançado no sentido de alterar as afirmações que culpabilizam a criança e a família pelo insucesso da aprendizagem.

Carraher (1988) constata que a concepção de fracasso escolar aparece alternativamente como fracasso dos indivíduos, fracasso de uma classe social ou

fracasso de um sistema social, econômico e político que pratica uma seleção sócio-econômico indevida; a autora explora a alternativa de que o fracasso escolar é o fracasso da escola, realizando suas pesquisas em contextos culturais de aprendizagem da matemática.

Atualmente, são muitas as pesquisas que buscam as causas das dificuldades de aprendizagem das crianças pauperizadas das escolas públicas no processo educativo, desde a política e a legislação educacional, a situação do professor, a formação e desvalorização dos profissionais em educação, suas condições de trabalho; entre esses fatores, podemos mencionar as medidas burocráticas, legais e institucionais, as repercussões das legislações educacionais.

Ao focar o fracasso escolar, foi a criança o alvo, buscando-se uma abordagem medicalizada e psicologizada, agora concordamos com Carraher (1988) ao propor como centro de análise o processo de produção do fracasso escolar dentro da instituição escolar.

O fracasso escolar e o processo de sua produção acontecem no interior da escola e têm relação com sua estrutura e funcionamento, com suas práticas disciplinares e pedagógicas, destacando-se entre elas a prática da avaliação pedagógica institucional, com a formação e as condições de trabalho do professor e com relação preconceituosa e mítica que os educadores estabelecem com as crianças e as famílias das classes populares. São práticas que se observam no cotidiano escolar das salas de aula, na relação professor aluno que fazem parte do imaginário dos educadores e que procuram explicações médicas do fracasso escolar as quais são arbitrárias e absurdas como "aneurisma", "manchas no cérebro", "disritmia", "deficiência mental".

Para se constituir uma perspectiva de ensino e uma concepção de seu papel num dado contexto complexo da ação docente, e de sua inserção social real, é imprescindível que se direcione para a formação docente com algum sentido e qualidade diferencial, inclusive, para colocar em xeque o arsenal ideológico discutido acima. Como enfatiza Gatti (1996):

“Uma visão mais globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova [perspectiva político-pedagógica]” (57)

Para não reiterar o fato – ilusório em si – de as escolas poderem existir somente para dentro de seus muros e os vários sujeitos que a compõem ser radicalmente autônomos para decidirem como quiserem, urge-se situá-los em um contexto histórico perpassado pela desigualdade social, marca da sociedade capitalista.

No caso brasileiro, as formas agudas de exclusão e exploração a que é submetida a maioria oriunda das classes trabalhadoras, inclua-se aí, também, a maioria dos professores estão presentes no interior das escolas públicas.

Inclusão e formação de professores: desafios e alcances em contextos escolares.

Hoje, mais do que nunca, o discurso da inclusão radical, aliado às políticas públicas dissociadas do Estado de Bem Estar Social – no caso brasileiro quase inexistente –, volta-se única e exclusivamente para uma dimensão homogeneizante e individualizante das pessoas, excluindo delas sua historicidade, camuflando as exclusões múltiplas como formas de “inclusão”.

A formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui para que os alunos obtenham sucesso na aprendizagem e, no momento de transição e de grandes transformações, os alunos apresentam dificuldades diante de situações que exigem tomadas de decisão urgentes e criativas. Assim, a educação dos discentes caminha, rumo a uma cidadania, modulada pela participação, em que aquela não seja reduzida à lógica de mercado pela qual cidadania é confundida com ser consumidor.

Da mesma forma que procede esta crítica em relação a uma concepção restrita de cidadania, urge-se, também, fazê-la em relação aos pressupostos das teorias de ensino-aprendizagem e dos elementos da dinâmica pedagógica, avaliação, por exemplo.

Está muito em voga, hoje, a começar pelos próprios planejadores do MEC, o enaltecimento de teorias de aprendizagem cujos fundamentos estão assentados no "aprender a aprender", partindo da premissa de serem elas inovadoras e atuais.

Segundo Duarte (2001), não são novas e têm sua origem no movimento escolanovista, podendo-se apreender delas quatro posicionamentos valorativos, contidos no lema "aprender a aprender".

O primeiro pode ser assim delineado: são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. Essa marca individualizante para o processo de ensino-aprendizagem estabelece uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que aquela resultante da transmissão de conhecimentos por alguém.

O segundo posicionamento valorativo enfatiza a extrema relevância, em relação ao conhecimento, do desenvolvimento de um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção do saber em detrimento daquele pelo qual o aluno aprende por meio dos conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas.

Essas duas premissas estão interligadas, acentuando demasiadamente o primado de uma perspectiva individualizante, considerando ser superior o que o indivíduo faz por si mesmo, em termos educativos e sociais: é mais importante o método de construção do conhecimento do que aquele já produzido socialmente.

A discordância não está no fato de a educação escolar desenvolver no indivíduo a capacidade e iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, mas sim em estabelecer uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém.

O terceiro posicionamento valorativo contido no lema "aprender a aprender" seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança, expressos pelo viés adaptativo, como se pode apreender do quarto posicionamento valorativo. Nesse último, acentua-se a veloz dinâmica de mudança da sociedade capitalista industrial, exigindo dos indivíduos adaptabilidades a esse ritmo. Os inadaptáveis estarão condenados ao anacronismo e à eterna defasagem de seus conhecimentos, portanto, fora da competição por postos de trabalho e da empregabilidade, terminologia cara aos tempos neoliberais. Subjaz, também, a retórica das competências como expressão da adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional, marcos da lógica do capital e de seu efeito sobre o mundo do trabalho.

Em 1993, a UNESCO instaurou a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, resultando em um documento conhecido como Relatório Jacques Delors⁵, elaborado por educadores de vários países, que incorpora as premissas do "aprender a aprender":

"As aprendizagens que serão pilares da educação nas próximas décadas, por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social democrático: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essa perspectiva, [...] coloca uma nova concepção de educação escolar, redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional muito superior à atual. O próprio relatório enfatiza a relevância do papel dos professores para a formação dos alunos e, conseqüentemente, a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz" (MEC, Secretaria de Educação Fundamental; 1999).

A dúvida que persiste é se o fato de ainda presenciarmos nas escolas públicas brasileiras, particularmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma prática em que o professor se limita a "vigiar", "corrigir" e "punir" por meio de avaliação, "aconselhar" e "ensinar" a matéria, enquanto o aluno presta atenção e reproduz a "matéria dada", o "aprender a aprender" faria diferença nesse cenário. Inscreve-se aí também uma perspectiva de currículo desprovido de significado para o aluno, contribuindo pouco ou nada para ajudá-lo a resolver problemas do cotidiano ou desenvolver habilidades necessárias para viver numa época de intensas mudanças.

Estamos numa época em que se torna necessário e urgente que o aluno seja colocado diante de situações desafiadoras. Em vez de aprender conteúdos considerados prontos, tendo o currículo, como um veículo de transmissão de um conjunto de informações, por meio de estratégias inertes, passivamente absorvidas, deverá ser concebido como uma política cultural. Nesta perspectiva, os conteúdos deverão ser considerados meios que levarão educadores e educandos a criarem e recriarem, construir e (re) construir, contestarem e transgredirem.

Para que a escola, por meio do currículo, não reforce as desigualdades da presente estrutura social e seja capaz de vincular o currículo à construção da cidadania e do cidadão, é necessário considerar o que Silva (2001) assinala:

⁵ Mencionado nos Referenciais para Formação de Professores, SEF/MEC, 1999.

"a visão tradicional da relação entre cultura e educação/currículo vê o campo cultural como um terreno contestado. Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos" (2001: 27).

A perspectiva crítica de currículo, de escola e de indivíduo assumida pelo autor, aponta para grandes impasses de uma sociedade em transição, perpassada por contradições políticas, sociais, econômicas, exigindo do campo da educação profundas transformações e rupturas.

Um dos mecanismos de exclusão está implícito num currículo que no século XX foi elaborado a partir de conteúdos arrolados ou contidos em áreas de conhecimento tradicionalmente divididas em linguagem, matemática, ciências, história e geografia; com o objetivo de transmissão de conhecimento para servir a hierarquia e controle da constituição.

"Na escola, o tempo é marcado através de períodos muito breves; sempre menos de uma hora e as matérias são apresentadas sem seqüência lógica, diferentes, sem atender a adequação de seu conteúdo à duração dos períodos mais curtos ou mais longos, e sem atenção ao interesse ou ao trabalho dos estudantes. O mais importante não é a qualidade do trabalho que é realizado mas a sua duração e desde muito cedo as crianças e jovens são submetidos, na escola, a uma vigilância constante sob às ordens dos adultos e assim vão sufocando seus desejos, suas emoções, sua espontaneidade, aprendendo a ser passivo, a aceitar as normas regulamentos e rotinas em que está imerso". (Enguita, 1989; p. 181)

Hoje, há um desafio a enfrentar: pensar o conhecimento formal para redimensioná-lo, deixando de ser fruto de discursos e intenções, para ser um trabalho sistemático voltado para o desenvolvimento humano e adequado à sua natureza biológico-cultural (Lima,2000).

Na concepção de cidadão e indivíduo sócio-cultural, o currículo precisa ser situado historicamente acompanhando o desenvolvimento tecnológico e científico dos aspectos culturais que são utilizados como meios do desenvolvimento das funções psicológicas superiores como atenção e imaginação.

Nesse sentido, precisamos pensar o conhecimento formal e a escolarização das novas gerações sob outro prisma, tendo em vista que as mesmas desenvolvem-se assustadoramente com relação às gerações precedentes por meio da interação

com a informática, com os mais variados estímulos imagéticos, com os avanços tecnológicos presentes tanto no meio urbano como nas zonas rurais, com crianças indígenas e/ou outros grupos sociais.

Um currículo para formação humana precisa ser pensado na perspectiva histórica e novas áreas solicitadas do conhecimento pela complexidade da tecnologia.

Penso que nós, educadores, diante de um momento, em que experimentamos tantos sucessos e diversos fracassos, com tantas mudanças nas condições sociais, nos espaços, nas relações, nas identidades, nas culturas e mudanças em nós mesmos, o currículo não pode ser o mesmo; professores e alunos não podem educar nem ser educados como antes.

Precisamos pensar o currículo voltado para as diferenças, mas reforçando-as em vez de torná-las empecilhos para nosso trabalho. É necessário que, com as diferenças, possamos assumir a responsabilidade e o compromisso ético de educar cada indivíduo em sua própria diferença.

Corazza (2002; p.47), em seu artigo publicado na Revista Pátio, afirma que:

"Ou aprendemos as lições deste tempo e fazemos os diferentes e suas culturas entrarem efetivamente em nossos currículos e práticas pedagógicas ou acabaremos cedendo nossos lugares de educadores críticos a críticos do funk, futebol, ruas, gangues, drogas".

A partir dessas considerações, é necessário apontar para o currículo como o envolvimento do conhecimento e de experiência de aprendizagem. Só assim é possível promover o diálogo entre as diferenças, a fim de evitar que as comunidades excludentes aumentem. Entretanto, é importante reconhecer que esse diálogo não deva ser o do conformismo, mas sim voltado para a compreensão, a tolerância, o respeito pelas diferenças.

Giroux é enfático ao considerar, segundo Moreira (1997), que o

"pós-modernismo deve ampliar e aprofundar as reivindicações mais democráticas do modernismo, o que envolve a crença no valor da democracia e de uma cidadania crítica. Justiça social, liberdade e vida docente constituem ideais dos quais Giroux parece não se afastar. Seu apelo para construção de uma sociedade mais justa, característica de uma educação radical, requer uma visão de futuro que norteie a luta e os esforços envolvidos nessa construção" (p.19 – 20).

Para Boaventura Santos, segundo Moreira (1997), nas últimas décadas, vários problemas agravaram-se como: a degradação do ambiente, o crescimento da população e o aumento das desigualdades, tanto entre as nações como no interior delas. São problemas que necessitam de soluções fundamentais e que o paradigma dominante não permite pensar o futuro, a partir de uma perspectiva utópica.

É importante refletir sobre este posicionamento, se pretendemos a educação voltada para um mundo social mais justo. Isso só será possível se o trabalho pedagógico estiver baseado em uma visão de futuro capaz de afrontar o real, abrir novas possibilidades, reforçando o caráter político da educação e revalorizando o papel do currículo na escola.

Nessa perspectiva, o planejamento e o desenvolvimento de currículos devem estar voltados para as histórias não contadas, para os excluídos. Dois aspectos importantes devem ser analisados: o currículo nulo ou vazio, ou seja, aquele que a escola cujos saberes ela desconsidera, para que prevaleça a cultura dominante e o currículo oculto que valida a desigualdade e a opressão, ao não explicitar as regras e normas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aulas.

O processo de globalização, embora nos coloque diante de uma série de problemas, como a globalização da economia que tem acentuado o processo de dependência tecnológica, cultural e financeira, por outro lado criou condições para aumentar a defesa e os questionamentos em torno do direito à diferença, abrindo um amplo debate sobre a questão da diversidade cultural.

Urge reconhecer concretamente as diferenças culturais presentes no espaço escola, a valorização e o respeito para a cultura do outro, para que a diversidade não seja uma fonte de oposições, de conflitos e lutas internas. Para que o espaço escolar seja aquele que respeita as diversidades, um dos aspectos mais discutidos sobre o que os alunos devem aprender, não pode enfatizar em excesso interesses curriculares pré-definidos.

Este currículo seqüenciado, padronizado é transmitido de tal forma que quando uma criança não consegue aprender o currículo, por meio deste tipo de abordagem, avalia-se que ela falhou e, em alguns casos, é excluída das classes de ensino regular. Entre os educadores progressistas, esta visão está sendo rejeitada.

Nessa concepção, o currículo é uma construção social do conhecimento, devendo ser construído a partir do projeto político pedagógico da escola, "entendido

como um processo de mudança e de antecipação do futuro que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas para a escola como um todo" (Padilha; 2003; p.13).

Dessa forma, a escola é o local de concepção, realização e avaliação de um projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos.

Para Padilha (2003; p.13) "na perspectiva da Escola Cidadã, a elaboração do projeto político pedagógico deve começar pela reflexão sobre a prática, para em seguida, fundamentá-la [...] aprender-se fazendo e ao se fazer, aprende-se a (re) aprender".

A estruturação do Projeto Político Pedagógico, bem como a organização ou reorganização do seu currículo deve ser traduzida na forma de princípios, diretrizes e propostas de ação, bem como as reflexões, ações, relações, (re) aprendizagens, somadas ao trabalho pedagógico, administrativo, financeiro e comunitário da escola.

"A festa é o primeiro momento da 'leitura do mundo' para a construção do projeto político pedagógico da escola, conhecimento da realidade para nela intervirmos de forma democrática e participativa" (Padilha, 2003, p.14).

A Escola cidadã: para além da produção do fracasso escolar

A festa da Escola Cidadã como primeiro momento da 'leitura do mundo', significa ousadia, enfrentamento do risco para a construção do projeto político pedagógico da escola, momento de conhecimento da realidade para nela intervirmos de forma democrática e participativa. Precisamos evitar atitudes que possam diminuir o significado dessa festa que é do povo, transformando-a num momento 'apenas' de lazer ou de brincadeira. Esse é o momento que devemos incorporar a informalidade ao currículo, fundamentando-nos no conjunto de princípios políticos, filosóficos e pedagógicos.

Segundo Paulo Freire (1997), ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. Para operacionalizar a leitura do mundo, na perspectiva da festa da escola Cidadã, vários formatos são possíveis para realizar essa festa e cada escola tem autonomia para escolher o seu. Essa autonomia envolve os educadores e educandos como agentes curriculares e a escola torna-se

o espaço de vivências culturais significativas, aberta à incorporação da pluralidade de saberes postos pela dinâmica social e cultural e não propostas fechadas apenas nos conteúdos das disciplinas acadêmicas.

Novos cenários educacionais se apresentam, provocados por mudanças revolucionárias no contexto educacional e que levam ao rompimento com modelos tradicionais de ensinar e aprender. Podemos considerar o impacto causado pelo uso de novas tecnologias de comunicação e de informação e os desafios da inclusão escolar, responsáveis pelas novas tendências educacionais em que a multi/interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, a interatividade e a acessibilidade são motores desses avanços.

As mudanças próprias do nosso tempo requerem a inserção de novos fatos no universo educacional, como o diálogo entre as diferenças, maior complexidade do pensamento, maior domínio do conhecimento. São fatos que levam o homem moderno a aprender a buscar, selecionar, tratar e construir conhecimentos de forma autônoma e cooperativa, no coletivo das idéias, das representações, dos sentimentos, abalando com tudo isso o ensino das disciplinas de forma fragmentada praticado tradicionalmente nas escolas.

O grande desafio a enfrentar é a passagem de uma lógica unidirecional e hierárquica da escola tradicional para a lógica interacional da escola contemporânea, desconsiderando assim a passividade do educando e propondo a criação coletiva como fonte revitalizadora para incluir a turma toda no processo ensino-aprendizagem sem discriminações e currículos adaptativos. Para isso, são necessárias experiências pessoais e interpessoais capazes de afetar de forma objetiva e subjetiva as relações entre o professor e o seu grupo e entre os educandos, que engedrarão avanços nas práticas pedagógicas e na estruturação dos sistemas de ensino (Montoan, 2003).

Escola para todos: para além do jargão

A escola para todos requer uma dinâmica curricular que ajuste o fazer pedagógico às necessidades dos alunos e isso requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação aos alunos com necessidades especiais que deverão ser atendidos no âmbito da escola regular,

mas, também, que se organizem para constituir uma real escola para todos que dê conta, inclusive, dessas especificidades.

Em meio a esses contextos complexos, exige-se da educação escolar incidir criticamente não só contra as formas mais veladas de discriminação, estereótipos e preconceitos, mas também redimensionar os vários espaços educativos e sociais, possibilitando a construção de caminhos verdadeiramente democráticos, alternativas reais. (Silva e Vizim, 2001).

Infelizmente, para os portadores de necessidades especiais, ou os das escolas públicas rotulados como tais, a tônica da exclusão não fica contida dentro dos muros da escola, agravando-se ainda mais nos diversos setores da vida social, pois a experiência relacional com o outro, longe de ser marcada pela positividade, prevalece a negatividade, restringindo suas possibilidades.

Mesmo com relação ao acesso e permanência dos alunos nas escolas públicas, vivenciamos um período crítico, de grandes incoerências, principalmente com relação aos problemas de exclusão/ inclusão. A política nacional de educação prima-se por privilegiar a via estatística em detrimento da qualidade da educação escolar.

Sabemos que o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem nas escolas brasileiras ainda constituem problemas que atingem um número cada vez maior de alunos das séries iniciais, principalmente na escola pública. São questões que preocupam vários pesquisadores (Patto, 1999; Costa, 1993; Collares e Moysés, 1996; Enguita, 1989; Carraher, 1990; Esteban, 2001), que contestam as explicações para o insucesso escolar. Como vimos, tais explicações ora responsabilizam os alunos que são apontados pelos professores como portadores de deficiências das mais variadas, ora suas famílias. Também procura, na própria instituição de ensino, a causa do fracasso, na sua função de ensinar e socializar os conhecimento produzidos pela humanidade.

No final do governo Fernando Henrique Cardoso.(ano 2002), o ex-ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, reconhecia os avanços de nosso país no atendimento escolar, quando o governo federal foi acusado de haver tido como cenário a "quantidade" e não a "qualidade" da educação brasileira.

Em seu artigo⁶, procede a uma defesa da ação ministerial quanto aos ataques recebidos, reafirmando o fato de ter universalizado o acesso à educação para as crianças de 7 a 14 anos de idade, com 97% de cobertura, a inclusão ter ocorrido entre os mais pobres, a ampliação do acesso à educação infantil, com expansão de 21% no número de alunos desde 1998; no Ensino Médio o crescimento das matrículas foi de 78%.

Não se menciona, dessa forma, o fato de a dimensão contábil ter sido a baliza dessa expansão e cobertura, demonstrada pela via estatística. Como reiteram Tanguy e Ropé (1997), a progressiva aproximação do mundo das empresas por meio de cooperações de todos os tipos e, também, as revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e de avaliá-los, tiveram em vista os pressupostos da chamada qualidade total e das competências presentes nos moldes empresarias.

Dentre este quadro esboçado acima, há urgência em repensarmos, também, a questão da formação de professores, estando nela não a única via, mas uma essencial, para possíveis transformações no quadro da educação pública.

A formação docente é fundante na medida em que está no trabalho docente uma autonomia relativa, permitindo aos professores e alunos uma avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias, a partir da situação pedagógica concreta e imediata.

Ainda, nesta situação, o professor mantém autonomia para escolher metodologias, fazer seleções de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo seu interesse ou a suas necessidades e dificuldades. Essa autonomia, garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que os professores podem dificultar as ações de especialistas, do Estado etc, com pretensão de controle do seu trabalho.

O controle, portanto, é de difícil execução no âmbito da sala de aula, permanecendo a autonomia do professor neste espaço. Mas isto não impede de ele se realizar pela via da formação aligeirada. Por falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, vê-se obrigado a reproduzir o conteúdo

⁶ SOUZA, Paulo Renato. *"Melhor Educação para todos"*, In Folha de São Paulo, Sessão Tendências/Debates, publicado em 08/09/2002.

do livro didático. A dinâmica no espaço da sala de aula depende, fundamentalmente, do professor, de suas condições subjetivas, isto é, de sua formação.

Assim, as práticas sociais que superem em algum grau a alienação, aí incluindo o trabalho docente, não dependem apenas das condições subjetivas, identificadas pela via da formação do professor, abrangendo a compreensão dos objetivos de sua ação de ensinar. Dependem, também, das circunstâncias ou condições efetivas de trabalho que fazem mediação desta busca de relações conscientes. O motivo da ação docente não é totalmente subjetivo, mas relaciona-se à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva.

Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, o que vai acontecer?

Como nos lembra Basso (1998, p. 29),

“os professores bem sucedidos são aqueles que conseguem integrar significado e sentido, com uma formação adequada que inclui a compreensão do significado de seu trabalho e que, encontrando melhores condições objetivas ou lutando muito por elas e, em alguns casos, contando com apoio institucional, concretizam uma prática pedagógica comprometida política e eticamente com os alunos, rumo à efetivação da cidadania”.

Nessa perspectiva, é importante, também, ressaltar a ação coletiva dos educadores, ao assumirem coletivamente a responsabilidade do desenvolvimento/transformação da prática, considerando-a social e historicamente construída. Aqui, o próprio grupo de professores assume a responsabilidade de emancipar-se das amarras da alienação, da falta de auto-realização e da injustiça social. Embora se reconheça limitado para mudar/transformar todas as coisas, procura gestar ações que promovam os valores educacionais com os quais está comprometido, inclusive, para se contraporem aos programas e projetos do governo federal, perpassados por características setoriais, pontuais e enfoques meramente

economicistas. A maioria deles vincula educação e desenvolvimento, visando a formar “recursos humanos, capital humano”, sem conceber a educação como instrumento que, a serviço de todos, enseje aumentar a probabilidade da criação científica, artística e cultural, resultando em emancipação social e política. Além de peças burocráticas não cumpridas, tais planos são exemplos de que, no Brasil, a educação nunca foi prioridade.

A qualidade da escola pública e os projetos políticos no caso do estado de São Paulo

Com relação à questão da qualidade, não podemos esquecer que predominam, nas políticas públicas da área social do país, os princípios neoliberais, onde os critérios e finalidades, no campo educacional, são gerados pela competitividade, produtividade, rentabilidade e outros fatores que privilegiam a produção e não a pessoa humana. Freitas (2002) nos auxilia nas reflexões e nos alerta que as políticas neoliberais são responsáveis pelas falácias do ensino, pois procuram nos iludir que as alterações foram positivas em termos de acesso e permanência e, no entanto, mantém-se antigas e criam-se novas formas de exclusão dentro e fora da escola.

Observa o autor:

"Para nós, a questão do acesso sempre esteve associada à questão da qualidade. Há décadas que os educadores lutam simultaneamente, por acesso a uma educação de qualidade. De fato, a questão do acesso perde sentido sem questão da qualidade. Sua divisão em duas etapas obedece às mesmas razões pelas quais, no passado, pediram-nos que esperássemos pelo crescimento do "bolo" antes de reparti-lo.

Somente na década de 1990, quando a ausência de uma 'determinada qualidade' começou a incomodar as perspectivas de crescimento das taxas de acumulação de riquezas [...] a questão da 'qualidade' foi pautada pelos empresários e, conseqüentemente, pelos governos. A noção de qualidade a que se refere o ministro está restrita à medição de habilidades desgarradas da qualidade de vida, presa na lógica custo/benefício" (2002, p. 304).

Atualmente, uma das tarefas mais importantes é definir uma representação mais real da qualidade da escola. As dificuldades para a melhoria da qualidade na escola estão ligadas à própria concepção de escola que se tem e de como é possível melhorar essa qualidade. Para isso, é fundamental rechaçar

veementemente as fundamentações da concepção capitalista da escola, como o faz Freitas (2002). Segundo o autor, quem tem por base:

1. adicionar um sistema de controle sobre a escola, através das avaliações internas e externas, controle do currículo e outras formas de controles;
2. uma tecnologia de treinamento, por meio da implantação de pólos tecnológicos, como exemplo o tele-ensino que trabalha com número reduzido de profissionais chamados de orientadores de aprendizagem, que monitoram e debatem com os alunos os temas relacionados a oito disciplinas do Ensino Fundamental. Atualmente, estão sendo instalados outros pólos nas sedes das diretorias de ensino, sob a orientação de "tutores" para formação continuada dos docentes em serviço.
3. Um exemplo que nos leva a questionar a qualidade de ensino é quando refletimos sobre as inovações que foram implantadas no Estado de São Paulo. Referimo-nos à questão da progressão continuada num processo de avaliação por ciclos, ou seja, dois ciclos de avaliação: ciclo I (de 1ª a 4ª séries) e ciclo II (de 5ª a 8ª séries). Considerada como uma inovação implantada de "cima para baixo"; a maioria dos educadores (gestores de escola, coordenadores pedagógicos, professores), além dos pais e alunos, confundem progressão continuada com promoção automática⁷.

Dentre esses itens, atentar-se-á para o terceiro, pelo fato de estar vigente na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, causando muita polêmica, além de, em termos de políticas públicas na área, se efetivar pelo inverso da melhoria da educação.

Apesar de ela ter acabado com a reprovação e repetência, a progressão continuada não tem promovido a aprendizagem do aluno e, portanto, deixando de cumprir um dos seus princípios fundamentais: a aprendizagem do aluno. Infelizmente, não implicou em mudanças significativas na aquisição do conhecimento por parte dos alunos e nem em mudanças na concepção de avaliação, expressa como verificação do rendimento escolar e classificação dos alunos. O que ocorre é que houve o deslocamento destes processos para as séries finais de cada ciclo.

⁷ Sinonimização da progressão continuada, oriunda das formas concretas em que ela se realizou nas escolas estaduais do estado de São Paulo.

Segundo Valente e Arelaro (2002), a progressão continuada, sinonimizada por promoção automática, tornou-se uma política que extingue a repetência, visando exclusivamente à melhoria dos índices estatísticos educacionais (melhoria do fluxo escolar, baixa reprovação...), a redução de gastos financeiros (menos desperdício), e o aumento da diplomação (crescimento dos números de concluintes). Todos esses são fatores motivacionais para alavancar investimentos financeiros no país.

São observações que contêm os elementos necessários para entendermos que a qualidade de ensino está deteriorada e que a exclusão dinamiza-se por meio de estratégias e dispositivos criados e recriados no interior da própria instituição, considerando que o aluno aí permanece, mesmo sem aprendizagem, não sendo, (aparentemente) eliminado da escola. Para fins de cálculo, os índices de evasão e repetência são reduzidos e, automaticamente, também os custos econômicos, desconsiderando-se totalmente os custos sociais e políticos.

Implementa-se a seletividade da escola estadual em São Paulo, por meio de: a) Programas de Correção de Fluxo (no final do Ciclo II); b) Classes de Aceleração (no final do Ciclo I); c) Classes de Reforço e de Recuperação Paralela (durante o ano letivo), d) Recuperação Intensiva no recesso de julho (quando a escola é organizada por semestres); e) Recuperação intensiva nas férias de janeiro, f) Classes Multisseriadas, g) Classes Especiais e Salas de Recursos (SAPEs).

Essa estruturação, aliada à progressão continuada, faz com que a exclusão se faça segundo a bagagem cultural do aluno, no interior da própria escola, responsabilizando-o pelos seus próprios fracassos. Segundo Freitas (2002),

"Dessa forma, são criadas trilhas de progressão continuada diferenciadas na dependência cultural de cada um e dos horizontes que estas criam para os próprios alunos num processo de exclusão subjetiva, a partir dos horizontes de classe (Bourdieu e Passeron, 1975) ou a partir de condições objetivas fornecidas nas próprias trilhas ou nos tipos de escolas e que são dissimuladas na forma de falta de aproveitamento pelo aluno das oportunidades concedidas" (p. 311).

Esta análise da situação atual leva-nos a refletir sobre o paradoxo: quanto mais se fala em inclusão dos alunos sob qualquer pretexto, mais se legitima a exclusão dentro da própria escola. No entanto, ela é camuflada pelo discurso neoliberal que, por meio da aparência e da ênfase na dimensão quantitativa, procura tornar verdadeira a ilusão de que a inclusão formal nas escolas é radical.

Assim, a realização de uma escola transformadora, a escola proclamada pela Declaração de Salamanca – Conferência Mundial – Princípios, Política e Prática para as necessidades educativas especiais – 1998, com qualidade e com condições efetivas para incluir todas as crianças independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais, continua longe de se realizar, com muitos entraves e empecilhos que dificultam sua concretização.

Inclusão é um tema recorrente em tempos neoliberais, contrastando com a crescente ampliação da exclusão social, decorrentes dessas próprias políticas, observável a olho nu na sociedade contemporânea. Essa exclusão ainda é mais legitimada ao referir-se aos portadores de necessidades educativas especiais, embora a Declaração de Jomtien e Salamanca recomendem intencionalmente a necessidade de se traçar políticas e diretrizes para a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino.

Isso nos faz pensar em relação a esse segregar incluindo, pelo qual se naturaliza o infortúnio vivido por muitos, construindo uma representação social acerca dos portadores de necessidades especiais. Ela privilegia a rejeição, o *apartheid*, a insegurança e o assistencialismo, que pouco ou nada contribuem para atingir justamente o que se propõe: a integração social.

A opção da Secretaria Estadual da Educação por uma política de integração se revela na existência de recursos especializados como a sala de classe especial e a sala de recursos, ao lado de outras estratégias integradoras que dependerão da criatividade do professor e da escola, além da utilização de mecanismos já existentes como classes de aceleração, recuperação paralela, progressão continuada, apoio e orientação ao professor por equipes interdisciplinares de educação constituídas no nível de Diretoria de Ensino. São estratégias com a intencionalidade de transformar a realidade de maneira consistente, mas que, infelizmente, acabam camuflando a questão da melhoria da qualidade de ensino.

Ao analisarmos a Resolução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nº 95/00, ela reza que os serviços de apoio pedagógico especializado (SAPEs) "visam à reorganização da Educação Especial ampliando os serviços de apoio especializados, renovando projetos pedagógicos, metodologia de trabalho, incluindo o aluno com necessidades educacionais na rede regular de ensino" (Documento da Secretaria da Educação, s/p, Mimeo).

Presenciamos um grande equívoco. Ao invés de reorganização, as classes especiais e as salas de recursos, justapostos às classes do ensino regular, têm sido um mecanismo para reforçar o fracasso do aluno ao invés de procurar analisar e compreender o que faz realmente com que o aluno não se aproprie da aprendizagem e não se beneficie do ensino que recebe.

Isso pode ser uma maneira de nos forçar a reconhecer que a escola tem fracassado em sua tarefa. O conhecimento continua sendo privilégio de alguns, num momento histórico em que a igualdade de direitos, os princípios de solidariedade, a formação do cidadão, a educação inclusiva são princípios que devem alicerçar uma educação mais democrática e de qualidade para todos.

Quanto à valorização do profissional de educação e à sua formação, a LDBEN, de forma genérica e evasiva, em seu artigo 67, afirma:

"Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

(...)

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - [...]

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Entretanto, diante dos contextos escolares e das políticas públicas na área da educação por parte do MEC, nos discursos dos governos federal ou estadual, temos presenciado um paradoxo entre a lei homologada e a realidade, quanto à valorização do professor e de sua formação continuada ou mesmo inicial.

Como podemos exigir que a escola cumpra sua função, formando alunos competentes, críticos, capazes de transformar essa realidade, sob a avassaladora ideologia neoliberal, ajustando a educação aos processos de exclusão, se a profissionalização e a formação continuada do professor apresentam lacunas e constituem desafios a enfrentar?

Sobre a questão da formação do professor, trata-se de ressoar a voz dos professores, na condição de trabalhadores da educação, que aliam teoria e prática, planejamento e execução. É preciso reconhecer a importância de valores, ideologias e princípios estruturadores que dão significados às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores.

Como buscar alternativas de ações para tornar os professores capazes de enfrentar a produção do fracasso, tanto da criança como do próprio professor?

O professor deverá ser reconhecido como sujeito de um fazer e um saber, sujeito de um fazer docente que necessita ser renovado, por meio de um processo de formação continuada, a partir das necessidades e dos desafios do cotidiano da escola e da sala de aula dentro da perspectiva histórico-social.

No caso da Educação Especial, expressa-se, com uma certa urgência, recolocar a representação e as práticas político-pedagógicas no interior da escola, de tal modo que esteja presente a recusa em ver a cultura como não conflitiva, pela via da diferença não reificada, dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social, balizando a atuação pedagógica.

Uma prática pedagógica, constitutiva por meio da resistência às lógicas da dominação, deve estar atenta ao processo de reconstrução da cultura e da organização escolar, de tal maneira que os estudantes de diferentes grupos étnicos, de gênero e classes sociais façam uma experiência de igualdade educacional dos próprios processos de desconstrução dos sentidos e exercícios de poder (Candau, 2002.).

Esta perspectiva provoca muitas questões pedagógicas relacionadas com a seleção dos conteúdos escolares, as estratégias de ensino, o relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, o sistema de avaliação, o papel do professor, a organização da sala de aula, as atividades extra-classe, a relação escola-comunidade, entre outras. Nessas várias condições para os educadores, trabalhadores em educação a formação continuada, é essencial para a constituição de práticas pedagógicas que de forma alguma neutras, possibilitarão a constituição de sujeitos críticos, criativos, inovadores, capazes de transformar a realidade enquanto sujeitos participantes por meio de consciência e linguagem.

Portanto, no interior de uma perspectiva histórico-social está a possibilidade de compreender que, por meio da ação de professores e alunos, enquanto sujeitos, e da participação consciente do saber-fazer pedagógico dos docentes, tendo estes uma dimensão e um sentido políticos, pode-se falar em transformação do processo político-pedagógico.

Ensinar é uma prática complexa, ainda mais nas condições de desigualdade social que o profissional enfrenta face aos seus alunos e diante das diferentes condições de escolarização e de trabalho com que tem de lidar no sistema. A prática

pedagógica é social, envolvendo uma inter-relação adultos-aprendizes observada a fase de desenvolvimento psicológico e social destes últimos, visando a modificações profundas nos sujeitos envolvidos por meio de aprendizagem de saberes existentes na cultura, rumo às exigências de transformação da sociedade.

Nesse sentido, a formação continuada do professor na perspectiva histórico social toma como base a prática pedagógica que tem a finalidade de levar os alunos a dominarem os conteúdos acumulados pela humanidade. Dessa forma, os alunos e professores, ao se apropriarem do saber escolar, tornar-se-ão, ao mesmo tempo, autônomos e críticos.

Ao analisarmos a prática pedagógica, constatamos uma dicotomia na qual se separam o processo de aprendizagem do aluno e o processo de formação continuada de professores. Entendemos que uma reflexão inspirada no pensamento dialético tem melhores condições de compreender os problemas de aprendizagem escolar e da formação continuada de professores possibilitando o encontro de soluções para a resolução desses problemas.

A justificativa para esse estudo se relaciona à compreensão sobre como se dá a produção do fracasso escolar dos alunos oriundos das camadas empobrecidas da população, matriculados nas escolas que mantêm a Educação Especial, por meio das classes especiais e salas de recursos justapostas às classes do ensino regular nas séries iniciais.

Para investigar este problema, estudamos a prática de avaliação e os critérios de avaliação dos alunos, os critérios de avaliação estabelecidos na proposta pedagógicas da escola, na prática pedagógica dos professores, bem como na concepção de avaliação dos especialistas que compõem os grupos de avaliação, ao encaminharem os alunos com necessidades educativas especiais para as classes especiais e salas de recursos da Educação Especial, modalidade da Educação Básica.

Assim, essa pesquisa tem por objetivos:

- 1) A reflexão sobre a formação inicial e continuada dos professores da Educação Especial, das classes regulares das séries iniciais e das salas de recursos, considerando que a política de inclusão de alunos não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a necessidade de rever concepções e paradigmas, respeitar

as diferenças dessas pessoas, bem como desenvolver o potencial das mesmas e atender a suas necessidades;

2) compreender como se dá a produção do fracasso escolar dos alunos matriculados nas escolas que mantêm a Educação Especial, por meio dos SAPEs (classes especiais e salas de recursos), justaposta às classes do Ensino Regular;

3) Atentar para os mecanismos de exclusão e discriminação sejam formais e/ou legais ou ainda aqueles legitimados pela escola, através da equipe escolar, responsável pela avaliação e encaminhamento dos alunos ao SAPEs e vice-versa, como o aval ou não dos diagnósticos dos profissionais da área de Saúde, em particular o psicólogo, colocando os “alunos em trânsito” das classes especiais e salas de recursos para o Ensino Regular e vice-versa.

Esse percurso sumário pela formação de professores, produção do fracasso escolar, avaliação interna e externa à escola, com destaque para aquela implementada pela equipe da escola e, em particular, a realizada pelos profissionais da área da Saúde e o trânsito de crianças da Educação Especial para o Ensino Regular e vice-versa, permitiu assentar os fundamentos teóricos de análise dessa pesquisa.

Capítulo II – A Educação Especial seria a panacéia para todos os males? Uma organização nas escolas públicas estaduais e os efeitos sobre crianças em trânsito.

“Eu pensava que era pobre. Aí, disseram que eu não era pobre, eu era necessitado. Aí, disseram que era autodefesa em me considerar necessitado, eu era diferente. Aí, disseram que diferente era uma péssima imagem, eu era carente. Aí, disseram que carente era um termo inadequado. Eu era desprivilegiado. Até hoje eu não tenho um tostão, mas já tenho um grande vocabulário.”

Humorista Feiffer

Neste capítulo, problematizar-se-á a relação e equivalência entre “deficiência mental” e “dificuldade de aprendizagem”, posta pelo sistema regular de ensino, apontando para suas ambigüidades, contradições e distorções, legitimadoras, muitas vezes, das formas de exclusão existentes. Partiu-se desse nexos e seu questionamento, uma vez que a pesquisa apontou para a recorrente justificativa por parte das escolas e sua equipe ao enviar as crianças e adolescentes para a classe especial e sala de recursos de serem elas classificadas como “deficientes mentais educáveis”. Os critérios e procedimentos de avaliação pré-estabelecidos pela escola transformam, muitas vezes, crianças e jovens em “deficientes”, “especiais” e “excepcionais”. São estes termos corriqueiros que se apresentam no cotidiano de profissionais da educação e da área de saúde como categorias prontas, nas quais se tenta encaixar pessoas ou grupos, sem refletir sobre alguns aspectos de seu significado e conseqüências.

A definição de excepcionalidade pode ter dois sentidos: raro ou incomum; como aquele que goza de exceção, privilégio, excelente, extraordinário, ou indivíduos que têm deficiência mental. Ou ainda, o aluno excepcional é aquele que tem uma diferença na direção oposta: um desvio em relação à normalidade.

Como educadores, é preciso olhar a criança além da ótica da sua “excepcionalidade”, pelo que “não tem”, pelos “seus limites”, é preciso olhar além dos rótulos, numa ótica prospectiva, isto é, “adiante”, ver o que esta criança “pode”, e o que nós educadores, “podemos” fazer com ela, conforme as condições culturais, históricas e econômicas. A excepcionalidade, ao contrário, é a concepção associada à deficiência, e, em particular à deficiência mental.

Mantoan (1997), ao propor uma revisão de conceitos, coloca algumas questões sobre as considerações orgânicas e socioculturais da deficiência mental. Considera fundamental distinguir dois aspectos:

- a) a deficiência em termos de déficits reais, ou seja, de lesão orgânica devidamente instalada como causa do problema;
- b) o que é da ordem do déficit circunstancial, em que intervém os determinantes sociais.

Assim, nas deficiências reais, existem os componentes biológicos identificáveis, ou seja, há um *handicap*⁸ orgânico e o sujeito é, de fato, deficiente. No caso das deficiências circunstanciais, são aquelas frutos dos preconceitos e estereótipos sociais que agravam as deficiências reais já existentes ou são deficiências que se produzem mesmo na inexistência de uma deficiência real. "Diz-se então que o sujeito nessas circunstâncias não é, mas está deficiente" (Mantoan, 1997; p. 18).

Concordamos com a autora, ao afirmar que a tendência mais comum de se conceber a deficiência mental é aquela que privilegia o déficit real, concepção que reflete os diagnósticos médicos e paramédicos, ficando muito explícito o que o sujeito apresenta com relação a incapacidades, lesões, impedimentos, inadaptação.

Na escola, são muito freqüentes os casos de alunos com deficiências circunstanciais, sem, no entanto, terem nenhuma manifestação de deficiência real.

Conforme nos mostra a pesquisa ora realizada, os alunos que apresentam diferenças na aprendizagem, manifestações de condutas atípicas, comprometimentos emocionais decorrentes da interação entre suas características biopsicossociais e os obstáculos interpostos pelo meio físico e social, são considerados portadores de deficiência mental. No entanto, trata-se deficiências circunstanciais; portanto os alunos não são deficientes, mas estão defasadas. Segundo Mantoan (1997), são alunos que, pelas mais variadas e complexas causas, apresentam distúrbios de aprendizagem nos processos psicológicos básicos, implícitos na compreensão e uso da linguagem escrita ou falada e que se manifestam por uma incapacidade de fixar atenção expressar-se verbalmente, ler, escrever ou realizar cálculos matemáticos. Ao se considerar as deficiências circunstanciais, não estão incluídas nelas crianças com problemas de aprendizagem

⁸ desvantagem

decorrentes de deficiências visuais, auditivas e motoras, de retardo mental, de distúrbios emocionais ou de condições ambientais desfavoráveis. Podemos dizer que tais alunos representam um grande desafio para os educadores, que se sentem despreparados para trabalhar com os mesmos e que, mesmo não sendo portadores de deficiência real ou de condutas típicas dos quadros neurológicos, psiquiátricos, ou de graves quadros psicológicos, apresentam deficiências circunstanciais, aumentando assim o quadro do fracasso escolar.

“Quando uma criança fracassa na escola é nela, criança, que residem os entraves do êxito escolar. [...] Quer se trate de deficiências reais ou circunstanciais, é certo que a sociedade mantém uma marcável constância em recair sobre o deficiente inúmeros desvios e impossibilidades que ela própria possui e, além do mais, cria!” (idem p. 18)

A perspectiva de explicação da deficiência mental que recai sobre a incapacidade orgânica, provocando um aumento de categorizações, ou seja: educacional, social, cultural. Isto pode levar o aluno a ser reduzido a uma falta, a perpetuar suas dificuldades, inscritos em predeterminações, reforçando as situações de rejeição e de exclusão a que os deficientes estão expostos.

Segundo Mantoan (1997), é tão inaceitável explicar todas as dificuldades que os deficientes encontram ao se depararem com os desafios do mundo e da vida, por fenômenos mórbidos, quanto por outros que se reduzem às implicações sócio-culturais.

Portanto, a referência aos distúrbios de aprendizagem (ou à sua participação na produção da deficiência) não significa deslocar para a criança, a causa de seu possível fracasso escolar. O não reconhecimento de suas dificuldades também representa uma forma de rejeição, além de ser um convite a deixá-la entregue à própria sorte, produzindo-se assim a deficiência circunstancial. Infelizmente isso é constatado no cotidiano das nossas escolas onde os alunos acabam se tornando deficientes, pela falta de respostas educativas adequadas.

O conhecimento do cotidiano da sala de aula em que ocorre o processo de elaboração conceitual pelo aluno é determinante para entender esse processo, bem como a causa do sucesso ou do fracasso escolar desse aluno.

Nessa linha, torna-se essencial verificar como a prática pedagógica escolar se constitui em condição de produção de reconhecimento pelo aluno, analisar o papel do professor como elemento de mediação para a formação de conceitos sistematizados pela escola e possibilitar a aplicação de princípios teóricos-

metodológicos construtivista-interacionista na prática pedagógica tanto os deficientes reais e os deficientes circunstanciais.

Quanto aos deficientes circunstanciais, um dos sinais mais evidentes é que os mesmos não correspondem às expectativas da escola e por essa razão são acusados pela sua incapacidade, ao invés de encará-los como um desafio a mais na sua tarefa de ensinar.

Quanto aos deficientes reais, os mesmos apresentam dificuldades de pensar o que fizeram e sobre o que poderão fazer, de retroceder, de antecipar, de representar simbolicamente suas ações e que não conseguem atingir o nível superior de cognição.

Diante dessas afirmações, há necessidade de pensarmos o significado das classes especiais e a concepção de deficiência mental, analisando a revisão mecânica e simplificadora da prática pedagógica que continua orientando a maioria dos trabalhos nessa área, embora estudos microgenéticos das organizações intelectuais vêm demonstrando que todas as pessoas, inclusive os portadores de deficiência mental, conseguem construir conhecimentos e são capazes de atuar socialmente, desde que as condições do processo ensino-aprendizagem oferecidas pela escola sejam favoráveis (Mantoan, 1997).

Na concepção sócio-histórica o desenvolvimento mental é visto como um processo de apropriação e elaboração da cultura, no sentido de que as funções psicológicas superiores são transformações internalizadas de modos sociais de interação.

“Esse processo de internalização, ou seja, a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, ressalta a função mediadora do signo, especialmente da palavra, indicando relações entre a organização individual do pensamento” (Vigotski, 1995).

É central nessa posição teórica a afirmação de Vigotski (1995) de que:

“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)” (idem, 1995; p.64).

Vizim (2001, p. 164), ao refletir sobre o papel da linguagem enfatiza a importância do professor conhecê-la no processo de estruturação do pensamento do indivíduo, afirma “que a linguagem assume uma dimensão e uma força relevante

como expressão do pensamento na práxis social de todos os indivíduos, sejam eles com deficiência ou não”.

Se buscarmos na história da educação informações sobre o atendimento educacional das pessoas portadoras de deficiência, podemos constatar que as noções a respeito da deficiência sempre foram marcadas por todos os tipos de estereótipos, preconceitos e formas de discriminação, obscurecendo as possibilidades de conhecimentos reais das modalidades de diferenças individuais.

Todos os mecanismos e dispositivos, engendrados por uma sociedade cuja marca é a produção e reprodução de formas de classificação e seletividade com base na homogeneidade e padronização, incidem violentamente sobre crianças, jovens ou velhos, portadores de necessidades especiais, rotulados como portadores de doença incurável, marcados com um sinal de inferioridade permanente e irreversível, sendo assim banidos da sociedade.

Ainda surgem em nossos dias, mesmo na ação dos implementadores das políticas de educação, recreação, transportes, lazer e emprego formas de discriminação, classificação, seleção e exclusão dos portadores de necessidades especiais. Em resistência a atitudes desumanas e preconceituosas, tem-se travado uma grande luta em prol da integração plena e total dos deficientes, como pessoas semelhantes a quaisquer outras, com os mesmos direitos referentes à saúde, à vida social, ao trabalho, à educação, adotando-se uma política que combata a exclusão, a separação, a educação em guetos ou envoltórios isolados.

Segundo Fonseca (1995), trata-se de uma educação que numa certa dimensão deseduca, uma vez que os deficientes são tidos como incapazes de aprender. O autor considera que "nenhuma razão humana e científica pode afirmar que a melhor educação dos deficientes passa pela sua separação dos não deficientes".

A rigor, o interesse para nós desse percurso histórico é interrogar pela especificidade da Educação Especial, questionando o porquê de, no caso das escolas públicas, ela acabar servindo de um espaço/tempo para transitar crianças e jovens de determinados segmentos sociais e, em muitos casos, paralisando ou congelando o espaço/tempo desses alunos, pela via da exclusão-includente.

No Brasil, a década de 60, caminhos e descaminhos da Educação Especial.

Acompanhando a história da Educação Especial no Brasil, vamos perceber que o Estado brasileiro começa a se preocupar mais direta e especificamente com a educação do deficiente mental no início dos anos 60, do século XX. Segundo Kassar (1998), na década de 1950 e início de 1960, temos, então, um contexto de mobilização social, "com o surgimento e o fortalecimento de algumas organizações e de movimentos educativos (como o trabalho desenvolvido por Paulo Freire) [...], notamos a preocupação dos poderes públicos com os problemas de aprendizagem e também com a educação especial propriamente".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, versa, pela primeira vez claramente sobre a educação especial, regulamentando as políticas e propostas educacionais para as pessoas com deficiência, determinando as ações dos serviços públicos e privados e as formas de atendimento.

O que nos chama atenção é que, desde aquela época, o atendimento ao deficiente é proposto "dentro do possível" na educação regular, ao mesmo tempo em que também é garantido apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes de acordo com os critérios dos Conselhos Estaduais da Educação.

Ao analisarmos a proposta explícita na Lei 4.024/61, podemos dizer que a educação especial não seria assumida pelo Estado e, portanto, não se daria em escola pública, mas em escolas de caráter assistencial.

Como observa Mazzotta, a Lei 4.024/61 indica que, para integrar os excepcionais na comunidade, conforme seu artigo 88, sua educação deverá enquadrar-se no sistema geral de educação. "Na expressão 'sistema geral de educação', pode-se interpretar o termo 'geral' com um sentido *genérico*, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido de *universal*, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais (Mazzotta, 2001;68)".

É importante ponderarmos sobre a ressalva de Mazzotta que, para haver integração de deficientes na comunidade, não ficou clara a real intenção da Lei 4.024/61, deixando uma interpretação ambígua. Por um lado, pode-se interpretar em condições variáveis de situações, tanto nos serviços regulares comuns como nos especiais e, de outro, entender o não enquadramento desse indivíduo no sistema

geral de educação, significando a sua *segregação* ou a sua separação em um sistema especial de educação.

Essas ambigüidades geraram embaraços de origem política, técnica e legal, na medida em que, segundo Mazzotta, "quando o Estado se compromete na subvenção de toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, deixa indefinida a distribuição das verbas públicas". (Kassar, *apud* Mazzotta; 1998;19)

A LDB de 1961 expressa o ideário liberal, podendo ser identificado nos objetivos da educação inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e na distribuição dos serviços de educação especial entre os setores públicos e privados. Pode-se identificar, no liberalismo clássico, o primado do indivíduo, particularmente proprietário e consumidor, como força motriz da sociedade.

Há algo de novo em relação à Educação Especial, na década de 70, do século XX?

Em 1971, foi aprovada a Lei 5.692/71 que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, alterada pela Lei nº 7.044/82, que define o objetivo geral para o ensino comum e especial, ou seja, "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente de sua cidadania". Esta última assegura, ainda, em seu artigo 9º, o tratamento especial aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais ou os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

Surge, então, novamente uma ambigüidade: tanto podemos entender que o prescrito contraria o artigo 88 da Lei 4.024/61, como também embora possa ser desenvolvida através de serviços especiais, também poderá estar enquadrada no "sistema geral de educação", como "educação dos excepcionais".

A Lei 5.692/71 expressa em seus fundamentos o ideário liberal e sua característica essencialmente tecnicista. Embora não se apresenta "de modo claro para a educação especial quando propõe ao aluno apenas 'tratamento especial', o Parecer do CFE nº 848/72 enfatiza a implementação de técnicas e de serviços especializados para o atendimento" (Kassar, 1998; 20).

O artigo 9º da Lei 5.692/71 caracteriza a educação especial como "alunos que apresentem deficiências físicas e mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados". A educação especial tem como alvo atender alunos com "problemas de aprendizagem" evidenciadas pelas potencialidades inatas e necessitando da utilização de técnicas especializadas.

Percebemos que, de 1971 a 1985, a Educação Especial passa a ser uma medida inerente a uma política educacional que vê a educação dos excepcionais como um caminho para a escolarização, embora até hoje haja uma profunda ambigüidade e atitudes confusas a esse respeito.

Ao nos reportarmos à documentação dos alunos das escolas pesquisadas, caracterizados como "portadores de necessidades especiais", em particular aos diagnósticos da equipe escolar referendados pelos psicólogos e vice-versa, nosso questionamentos se intensificam, uma vez que, em todos eles, a avaliação é "dificuldade de aprendizagem", suficiente para o envio dos discentes para as classes especiais e salas de recursos.

Em meio à redemocratização do país, na década de 80, do século XX, muitas lutas.

O Brasil vivenciou, em fins da década de 1980, o início da redemocratização do país, sendo a Constituição de 1988 sua maior expressão, conquista da sociedade civil. Mesmo assim, continua-se dando preferência de atendimento ao deficiente no ensino regular e exaltando a necessidade de "parcerias" com as entidades particulares.

A especificidade da educação especial, ainda confusa, refugia-se numa política não esclarecedora e, portanto, de caráter vago, desarticulado e difuso. Segundo Mazzotta (2001:p.75),

"Observa-se que, através dos instrumentos legais, não ficam respondidos, implícita ou explicitamente, perguntas centrais e fundamentais como: O que é educação especial? A quem ela se destina? (...) mesmo nos planos nacionais esta indefinição é patente, gerando ambigüidades, controvérsias e incoerências que desfiguram qualquer política de serviços".

A Política da Educação Especial no Brasil, de 1986 a 1993, expressa na legislação e nas normas básicas, contém uma certa preocupação em caracterizar as

modalidades de atendimento, assim como a clientela a que se destina a Educação Especial, longe de efetivá-la como reais garantias aos direitos dos portadores de necessidades especiais.

Em 1986, época da construção de um governo democrático, a Educação Especial foi inserida no quadro da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento das potencialidades "do educando com necessidades especiais"⁹.

O Conselho Nacional de Educação edita a Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986, tem como objetivo definir normas para prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular.

Segundo Mazzotta (2001), a Portaria CENESP/MEC mantém a tradição de resguardar maior repasse de verbas públicas às instituições e entidades particulares, podendo estas, inclusive, aplicar esses recursos em ações não previstas por órgãos governamentais tais como, reforma e adaptação das instalações físicas e realização de encontros, seminários e congressos.

Em 29 de outubro de 1986, pelo Decreto nº 93.481, do Presidente José Sarney, fica instituída a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) cujo objetivo era traçar uma política visando ao aprimoramento da "educação especial e elaborar um conjunto de ações para integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, com problemas de conduta e os superdotados"¹⁰.

Em 1988, em 5 de outubro, foi promulgada a Nova Constituição Brasileira, constituindo-se em possibilidade de rupturas na educação, particularmente, na Educação Especial. Em seu Capítulo III: da Educação, da Cultura e do Desporto, o artigo 208, contém a seguinte preocupação:

*"O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante à garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.*

⁹ Expressão utilizada pela primeira vez em substituição ao termo "aluno excepcional".

¹⁰ Esses objetivos já estavam expressos no Decreto nº 91.872 de 4/11/1985. Diário Oficial da União nº 212, de 5/11/1985.

Aos portadores de necessidades especiais, sob as marcas da cidadania, ficam assegurados direitos por meio de normatização constitucional, e foi sem dúvida um marco histórico.

Apesar de ter sido dado um passo importante, no que se refere aos direitos desse grupo de pessoas que foi marginalizado e esquecido durante séculos, muitas dúvidas surgem, propiciando discussões e debates exigindo maiores esclarecimentos, para evitar interpretações dúbias ou equivocadas.

A Lei entre seus alcances e limites

Por força de lei, ao ficar assegurado, "preferencialmente na rede regular de ensino", o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência "pode estar presente uma visão dinâmica ou não-linear da relação entre o portador de deficiência e a educação escolar (comum ou especial). Pode, por outro lado, representar uma visão estática, com a perseverança do legislador em estabelecer relação direta entre atendimento educacional especializado (educação especial) e portador de deficiência" (Mazzotta, *op.cit.*, p.78).

Cabe ressaltar a relevância para a Educação Especial, da Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabelece "normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social". Em seu artigo 2º estabelece que, ao Poder Público e seus órgãos, cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos. No inciso I, desse mesmo artigo, define as medidas a serem tomadas pelos órgãos da administração direta ou indireta na área da educação.

Nesse percurso da legislação ligada à Educação Especial, vale lembrar ainda que, apesar da estreita visão educacional que prevaleceu durante muitos anos com propostas tendencialmente discriminativas, houve benefícios para pessoas com deficiência em seus aspectos sociais e educacionais, por meio de propostas de integração.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990, inscrito como Lei Federal nº 8.069, estabelece o conjunto dos direitos e deveres para toda criança e adolescente, portadora de deficiência ou não. No que se refere à criança e ao adolescente portadores de deficiência, trata-se de um grande avanço com relação ao exercício de direitos que estavam presentes em norma legais muito

abstratas, genéricas, com dúbias interpretações e pouco praticadas por falta de mecanismos eficazes. O Estatuto permitiu constatar que, nas várias alternativas de trabalho com portadores de deficiência, mantém-se a falta de clareza quanto ao sentido de atendimento educacional, concepção de Educação Especial e de seu alunado.

A década de 90, do século passado, inscreveu-se na pluralidade de vozes a favor e/ou contra a democratização dos rumos da Educação.

A partir de 1993, representantes de organizações governamentais (OGs) e não governamentais (ONGs) iniciaram discussões voltadas para pessoas portadoras de deficiências, de problemas de condutas e superdotadas. A elaboração foi coordenada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), com a colaboração dos dirigentes estaduais e municipais de Educação Especial Brasileira e do Ministério de Educação e do Desporto (MEC), dando origem ao documento que contém a Política Nacional de Educação Especial. Segundo, o documento:

"Entenda-se por Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidade (superdotados), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos" (MEC, SEES;1994, p.7).

O Ministério da Educação e do Desporto cumpre o princípio que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) preconiza, ou seja, a Educação como direito de todos e vem implementando serviços educacionais, dentre os quais aqueles que compõem as modalidades da Educação Especial considerada, hoje, como integrante da educação geral.

A Política Nacional de Educação Especial: entre avanços e recuos

Na redação da Política Nacional de Educação Especial (1994), primeiramente, preocupou-se com uma revisão conceitual dos termos mais usuais, tais como: alunado da educação especial, crianças de alto risco, Educação Especial, estimulação essencial, incapacidade, integração, integração escolar, normalização, pessoa portadora de deficiência, pessoa portadora de necessidades especiais, potencialidades e reabilitação; tentando-se, em nível da terminologia, "(...) chegar ao

consenso nacional". (MEC, Secretaria de Educação Especial, *Política Nacional de Educação Especial*, 1994).

Não podemos deixar de considerar o fato de muitas políticas públicas, voltadas para a educação, estarem infelizmente direcionadas pelo viés neoliberal, sendo que este proclama a prestação de serviços de forma privada como base de maior eficiência e qualidade.

A proclamação do direito à liberdade é sustentada pela crença no movimento "natural" da sociedade, onde, como na natureza, triunfam os mais capazes, únicos, com possibilidades e condições de pleno desenvolvimento de suas potencialidades "naturais" (sejam biológicas ou socialmente herdadas). Na esteira dessa lógica, emerge cinismo como: por que os que produzem devem sustentar os que não produzem?

Segundo a legislação, a Educação Especial tem como objetivo oferecer oportunidades que garantam o acesso e a permanência na escola do aluno portador de necessidades especiais, bem como sua terminalidade específica¹¹.

A seguir, no próprio documento¹², realizou-se uma análise da situação da educação especial no Brasil nas últimas décadas, oferecendo um quadro das dificuldades que precisam ser removidas. Apresenta ainda os valores ou fundamentos axiológicos que norteiam todo o trabalho educacional com pessoas portadoras de necessidades especiais.

Quanto aos princípios axiológicos, a educação deve ser pública, gratuita, democrática e não doutrinária. Dentro desta concepção, o educando é digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade. "A principal preocupação da educação deve ser o desenvolvimento integral do homem e a sua preocupação para uma vida produtiva na sociedade, fundada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais" (MEC, *op.cit.*, p.37).

A Educação Especial, seguindo os mesmos princípios da educação geral, deve-se iniciar no momento em que se identificam os atrasos ou alterações no

¹¹ Terminalidade Específica é uma certificação de conclusão de escolaridade fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola.

¹² MEC, Secretaria de Educação Especial, *Política Nacional de Educação Especial*, 1994.

desenvolvimento global da criança, deve continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para aprender.

Analisando o documento que contém a Política Nacional de Educação Especial, observa-se que há subsídios relevantes. Entretanto, Mazzotta nos alerta: "Mais importante que um documento técnico específico, é a coerência entre os princípios gerais definidos nos textos legais e técnicos oficiais e os planos e propostas para a implementação de tais princípios" (Op.cit., p.201).

Nos anos 90, a Declaração de Salamanca (Espanha), resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida na Espanha em junho de 1994, reafirmou o direito de todos à educação independentemente de suas diferenças. Enfatizou que a educação de pessoas portadoras de deficiências é parte integrante do sistema educativo, ao apresentar oitenta e cinco artigos cujo eixo é a integração.

Assim, a integração do aluno portador de necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino constitui uma tendência que vem sendo implementada e a Educação Especial é otimizada com currículos, metodologias e recursos didáticos próprios. Aos professores do ensino regular é dada maior relevância para viabilizar a integração de portadores de necessidades especiais.

Para assegurar aos portadores de necessidades especiais a permanência bem sucedida na escola, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP),

"tem procurado sensibilizar os profissionais da área, particularmente os que exercem suas funções em instituições especializadas, a respeito da importância da proposta pedagógica que rege as escolas integradoras e de seus novos compromissos de apoio profissional às escolas comuns" (Op.cit.p.9).

A Nova LDBEN¹³ e as perspectivas para a Educação Especial

Após vinte e cinco anos, decorridos da promulgação da 5.692/71, homologou-se uma outra LDBEN, Lei n.º 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996, alterando antigos padrões da educação brasileira, inclusive, os referentes à Educação Especial.

¹³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Educação Especial passa a ser caracterizada como modalidade de educação escolar, designada às pessoas com necessidades especiais que são atendidas. Já na educação infantil tal como afirma o capítulo V da LDBEN, da Educação Especial: "Artigo 58 - Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais."

Observa-se, neste artigo, que continua, com uma conotação não exata, o termo *preferencialmente*, usado para direcionar onde deverá ser oferecida a educação para as pessoas com necessidades educativas especiais. Apesar do progresso alcançado, o Poder Público ainda não determinou a responsabilidade única do sistema regular de ensino para com a educação desse alunado.

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

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

As escolas investigadas têm se utilizado desses mecanismos (classe especial e sala de recursos) para atender ao que os diagnósticos apresentam como “dificuldades de aprendizagem” de crianças e adolescentes, retirando-os do Ensino Regular, para a Educação Especial, podendo devolvê-los para aquele. Nossa dúvida é se os alunos e alunas atendidos dessa maneira precisariam realmente estar lá. Acreditamos que os serviços de apoio especializado se fazem necessários para atender às pessoas realmente com deficiência integrantes do Ensino Regular.

O artigo 59 da lei dispõe que os sistemas de ensino devem assegurar adequada organização do trabalho pedagógico para atender as necessidades específicas (Inciso I); terminalidade específica para os que não possam chegar ao nível regular de conclusão do ensino fundamental e aceleração aos superdotados para que possam concluir em menor tempo o programa escolar (Inciso II), professores preparados para atendimento especializado, assim como professores do ensino regular capacitados para integrar os educandos portadores de necessidades especiais nas classes comuns (Inciso III); educação especial para o trabalho (Inciso IV) e igualdade de acesso aos programas sociais disponíveis no ensino regular (Inciso V).

O artigo 60 atribui aos órgãos normativos dos sistemas de ensino a definição dos critérios para apoio técnico e financeiro do Poder Público às entidades sem fins lucrativos, exclusivamente dedicadas à Educação Especial, estabelecendo em parágrafo único que, em qualquer caso, a alternativa preferencial será a ampliação do atendimento na própria rede pública regular de ensino.

Ao analisarmos o capítulo da LDBEN que trata especialmente da Educação Especial, cabe destacar uma perspectiva de integração e de democratização na nova concepção curricular. A polêmica surge sobre o fato de não estar inserida na educação básica como um todo e sem ser normatizada em um capítulo isolado.

Nesse sentido, embora a atual LDB introduza mudanças significativas na educação básica de nosso país e, apesar do esforço empreendido para promover inovações curriculares embasadas num conceito de educação libertadora, ainda, está muito presente nas escolas sua negação, tais como o viés conservador, tecnicista e taylorista. São pontos que reforçam a exclusão dentro da escola, dentro do processo seletivo.

Ao atentarmos para o teor da Lei 5.692/71, em relação à Educação Especial, comparado com o da Lei 9.394/96, não resta dúvida de que a Educação Especial nesta última ganha lugar de destaque. Assim, podemos dizer que a Educação Especial na Lei 9.394/96 avançou na medida em que se assegura o direito aos currículos, métodos, técnicas, recursos necessários a atender às necessidades dos indivíduos, conforme a inserção dos mesmos no ensino regular, bem como a terminalidade específica para os que não conseguem alcançar o nível exigido para o ensino fundamental e a aceleração para os superdotados.

O questionamento constantemente presente no percurso investigativo é se se tratava de alunos portadores de necessidades especiais aqueles presentes nas escolas estudadas. Em sua maioria, não. Porém, ao serem encaminhados pela equipe escolar responsável pela avaliação, o diagnóstico é comumente “dificuldades de aprendizagem”.

Já os diagnósticos dos psicólogos dificilmente contestam o parecer e encaminhamento da equipe escolar, ratificando-os por meio de testes de inteligência, medindo o Quociente de Inteligência, sendo as crianças e adolescentes classificados em “educáveis”, devendo freqüentar a classe especial.

Plano Nacional de Educação e a proposta da política inclusiva de ensino

O Plano Nacional de Educação (2001), respeitando o conteúdo democrático expresso na Constituição Federal de 1988, concebe a educação escolar como um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país e de seu povo. Assim, a escolarização deve ser entendida como um patrimônio da sociedade, abrindo espaço para todas as concepções, culturas, etnias, princípios que serão instrumentos de formação, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando a sociedade e as pessoas para a responsabilidade de construir no coletivo, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país.

O artigo 214 da Constituição Federal estabelece o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzem à:

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece em seu artigo 87, parágrafo primeiro :

"A União, no prazo de um ano e a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos".

O Plano Nacional de Educação, surgiu da pressão social produzida pelo "Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública". As entidades presentes forçaram a entrada, na Câmara dos Deputados, em 10/02/1998, do Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc, nos I e II Congressos Nacionais de Educação (Valente, 2002; p.98).

Segundo (Caiado 2002), a LDB estabelece o compromisso do Plano Nacional de Educação com a Declaração Mundial sobre Educação para todos e não menciona os eixos norteadores propostos na Constituição. (Segundo Caiado;2002)

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi promovida pelo Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), UNESCO e UNICEF. As condições propostas por tais organismos estão voltadas para a obtenção de financiamentos para a educação. Isto nos leva a compreender quais são os compromissos que o país assume com sua política educacional.

O Plano Nacional da Educação teve duas propostas de textos: uma apresentada pelo MEC e a outra construída e produzida pela sociedade.

Ao analisarmos a proposta da oposição, aprovada no II Congresso Nacional de Educação (II CONED) realizado em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 9 de novembro de 1997, encara a Educação Básica como necessária para preparar o aluno da escola pública para as novas exigências sociais, formando-o para a inserção consciente no mundo do trabalho e para o exercício pleno da cidadania [...] dando um tratamento global a Educação Básica na perspectiva do direito e da inclusão social .

Quanto à Educação Especial, conforme reflexões realizadas anteriormente, sempre foi direcionada e reforçada por uma política com tendências privatistas e segregacionistas, influenciadas pelas entidades privadas e filantrópicas e com a omissão do Estado. Neste plano é fortalecida na perspectiva da educação pública, considerada modalidade de ensino, na educação regular, levando-se em conta as necessidades próprias de todos os níveis e modalidades de educação.

O Plano Nacional de Educação Nacional (proposta da Sociedade Brasileira, 1997) considera que, para a área de educação especial o acesso à rede pública em todos os níveis de modalidades de ensino vai de encontro àquilo que foi instituído nas leis maiores, isto é, o direito do ensino gratuito para todos e dever do Estado, estabelecendo o seguinte:

“Nesse momento, a prioridade é a capacitação dos sistemas escolares para o ensino de educandos com necessidades especiais, o que requer ações, em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade de graus e tipos de deficiência; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos; a alocação, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender as demandas desses alunos”.

(PNE – Proposta da Sociedade Brasileira- 1997:p.33)

Na análise desta proposta, o que nos chama a atenção é o tema Educação Especial não aparecer como capítulo autônomo e sim diluído nos outros capítulos. Na proposta do MEC, a educação especial aparece como capítulo autônomo e isto tem sido motivo de controvérsias entre os pesquisadores e profissionais da área.

Diante destas considerações, o que nos parece relevante neste momento histórico, é que a inclusão social e escolar seja construída a partir de mudanças que exigem a participação de diferentes segmentos envolvidos na realização dos objetivos educacionais maiores: universalizar o acesso e garantir a permanência dos alunos pelo investimento na melhoria de qualidade de ensino. Tomando como referência os alunos com necessidades educacionais especiais algumas propostas podem nortear as ações do poder público, das unidades escolares e dos professores.

Na proposta do MEC, alguns aspectos devem ser destacados para reflexão e análise:

1-o diagnóstico:

- reafirma o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino;
- lembra que as políticas indicam três situações para organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial;
- aponta a necessidade de preparação do corpo docente, do corpo técnico e administrativo, estabelecendo que, em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais;
- afirma a necessidade de uma política pública que reconheça as crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade;
- propõe um ambiente escolar sensibilizado para uma perfeita integração e uma escola inclusiva, aberta à diversidade dos alunos;
- garante vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência;
- considera as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos, com necessidades especiais a cooperação entre os setores da educação, saúde e assistência especiais;

- prevê a formação de professores especializados e material pedagógico adequado para as classes especiais, situadas nas escolas “regulares” destinadas aos alunos parcialmente integrados;
- alerta às autoridades para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando o encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina;
- recomenda reservar uma parcela equivalente a 5% ou 6% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, considerando que, o aluno especial pode ser também da escola regular e os recursos devem, também, estar previstos no ensino fundamental;
- referindo-se à formação de professores, coloca-se como necessidade a inclusão nos currículos, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para capacitação ao atendimento dos alunos especiais;
- reconhece que quanto mais cedo se der a intervenção educacional, os efeitos produzidos sobre o desenvolvimento das crianças será mais profundo e, principalmente porque o atendimento deve começar como forma preventiva.
- quando não for possível o atendimento durante a educação infantil, as deficiências (visuais e auditivas) que podem dificultar a aprendizagem escolar quando a criança ingressa no ensino fundamental, poderão ser identificadas pelos professores através de testes para identificar esses problemas.

Nesse sentido, cabe uma ressalva. As experiências com aplicação de testes considerados simples, como consta no próprio documento, têm nos mostrado que não é tão simples assim detectar problemas tão sérios, ou pela falta de pessoas especializadas ao aplicarem os testes ou ainda pelos ambientes inadequados existentes nas escolas.

Em busca de uma coerência com o diagnóstico e diretrizes são estabelecidas as metas e objetivos. Entre elas destacamos: (PNE, 2000:p.66)

- a) “articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não governamentais, com programas de qualificação profissional para os alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho e definir condições para a terminalidade

para os educandos que não puderem atingir os níveis subseqüentes de estudo”.

- b) “Incluir no currículo de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais”.

Temos consciência de que o Plano Nacional de Educação, surgiu da pressão social produzindo um projeto democrático e popular. Porém, o fundamental é que na Lei nº 10.172/2001 encontra-se a política educacional imposta pelo Banco Mundial ao MEC”. (Valente e Romano; 2002:p.102).

Assim, o texto do PNE votado no parlamento contemplou algumas medidas, sendo a maioria delas vetadas pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso aprovando uma lei considerada com traços de simples “carta de intenções” (idem; 2002:p.102).

Para exemplificar podemos ressaltar algumas propostas da sociedade versus PNE do MEC. Segundo Valente e Romano (2002).

Enquanto a Sociedade Brasileira apresenta como diretrizes gerais no PNE a garantia da valorização dos profissionais da educação atendendo além dos professores também técnicos e funcionários administrativos em sua formação básica e continuada, carreira e salário, o PNE do MEC, estabelece como prioridade a valorização dos profissionais da educação, atenção à formação inicial e continuada, em especial dos professores, garantindo condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo, preparação de aulas, salário digno com piso salarial e carreira de magistério.

Enquanto a Sociedade Brasileira procura garantir a educação pública, gratuita e de qualidade para crianças, jovens e adultos, com necessidades educacionais especiais aparelhando as escolas com espaços adequados, com recursos humanos suficientes e qualificados em todas as modalidades de ensino, o Plano Nacional aprovado, não trata do tema em nível de prioridade .

“E certo que os setores democráticos e populares, ao apresentarem seu projeto de PNE ao Congresso, não nutriam vãs esperanças de que, sob o atual esquema de poder, pudessem ver suas reivindicações e propostas aprovadas”. (Valente e Romano; 2002:p.107)

Podemos assim dizer que o mais importante é que continuem as formas de pressão social com suas reivindicações e propostas como guias para lutar contra o neoliberalismo na educação ou no Estado.

Entendemos que, apesar de tudo, na legislação atual a pessoa deficiente ganhou muitos direitos, sendo reconhecida como cidadã. Torna-se agora necessário a organização de movimentos sociais organizados, das reivindicações educacionais do povo e das demandas dos profissionais da educação com a apresentação de projetos e propostas que levarão à continuidade da luta por uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos, num país com tanta diversidade cultural.

Os desdobramentos da Lei e suas regulamentações

Nesse aspecto, é fundamental conhecermos o empreendimento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a do Conselho Nacional de Educação relativo à Educação Especial, para fazer acontecer realmente a ampliação da oferta de educação às pessoas com deficiência, em parcerias com os municípios tornando realidade os direitos de cidadania garantidos pela Constituição.

Para a redação do relatório, por meio do qual originaram-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer nº 17/2001, aprovado em 3-07-2001) e a da resolução do Conselho de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação, assinada em 15-08-2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, foram utilizadas além de ampla bibliografia, diversos estudos e documentos que originaram o substrato documental do parecer sobre a Educação Especial.

A Câmara de Educação Básica contou com os elementos de estudos necessários para atender aos Referenciais para a Educação e elaborar o texto próprio para edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sintetizada em dois grandes temas, ou seja:

- 1) A Organização dos Sistemas de Ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais;
- 2) A Formação do Professor.

As diretrizes para formação de professores foram elaboradas pela Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, por ser competência da mesma.

Quanto aos sistemas de ensino para atender ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, organizaram-se com base nos fundamentos legais¹⁴ e político-filosóficos que consideram a Educação Especial como modalidade da educação escolar baseando-se em pressupostos da educação inclusiva.

Esses dispositivos legais e político-filosóficos são os instrumentos das políticas educacionais que assegurarão a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Para isso, torna-se necessário um compromisso ético-político que envolva os poderes políticos em todos os âmbitos, sendo co-responsáveis pela operacionalização na realidade social das políticas de igualdade e valorização.

O parecer que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica menciona o grande desafio que hoje é imposto à educação, ou seja, os sistemas de ensino devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de *todos* os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, fundamentando-se nos princípios que buscam a preservação da dignidade humana, da identidade e do exercício da cidadania.

São esses os princípios para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático que só será construído pela sociedade inclusiva.

"Entende-se por inclusão a garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo, na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida" (MEC, CNE, CEB, Parecer 17/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil na Educação Básica).

¹⁴ Conforme Constituição Federal, Título VIII, Art. 208 e 227; Lei nº 10.172/01 (Aprova o Plano Nacional de Educação); Lei nº 853/89 (Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais); Lei nº 8.069/90 (Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente); Lei nº 9.394/96 (Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Decreto nº 3.298/99 (Regulamenta a Lei nº 7.853/89 – Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Consolida as Normas de Proteção e dá outras providências); Portaria MEC nº 1.679/99 (Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimentos de cursos e de credenciamentos de instituições); Lei nº 10.098/00 (Estabelece Normas Gerais e Critérios Básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências); Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e, por último, a Declaração de Salamanca, firmada em Salamanca, na Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

Os relatores do parecer MEC nº 17/2001 ressaltam que a educação inclusiva é parte integrante do processo de construção de uma sociedade inclusiva, prestando grande contribuição para a determinação de seus rumos.

Entretanto, sabemos que em nossa sociedade ainda há momentos de séria rejeição ao outro, ao diferente, impedindo-o de sentir-se, de perceber-se e de respeitar-se como pessoa. A educação, direcionada para a inclusão, exercendo seu papel socializador e pedagógico, deve buscar estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade e sem preconceitos, para fazer com que todos se percebam como cidadãos dignos na vida social.

Essa reflexão nos auxilia na percepção de que a atitude de preconceito é oposta àquela que se requer para a existência de uma sociedade democrática e plural. As relações entre os indivíduos devem estar sustentadas por atitudes de respeito mútuo que é vivenciado à medida que cada indivíduo é valorizado em sua singularidade e nas características que o constituem. Só assim o conceito de respeito mútuo é ampliado e ganha maior significado no conceito de solidariedade.

O desafio que o Parecer das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica sinaliza para o processo educacional é operacionalizar a inclusão escolar, para todos os alunos, independentemente de qualquer diferença (e aí estão incluídas as características individuais ou necessidades especiais), fazendo com que todos possam aprender juntos em uma escola de qualidade.

Para respeitar e valorizar a diversidade dos alunos, a escola precisa definir sua responsabilidade estabelecendo as relações que auxiliem a criação de espaços inclusivos. É no seu projeto político pedagógico que deverá estar estabelecido o compromisso com a educação de qualidade para os seus alunos, propondo ações educativas práticas e viáveis para que o aluno com necessidades educativas especiais atinja os objetivos da educação geral.

Certamente, essas ações educativas direcionadas para todos os alunos estão voltadas para o direito à igualdade de oportunidades de acesso ao currículo escolar, não focalizando a deficiência da pessoa e sem buscar no aluno a origem do problema. Enfatiza-se o ensino, a escola, as formas e condições de aprendizagem, defini-se pelo tipo de resposta educativa, de recursos e apoios, o que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso.

Trata-se de um conceito amplo que exige mudanças radicais de conceitos e paradigmas, pois a pressuposição que o aluno deve ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender é abordada sob nova ótica, transferindo para a escola o compromisso de ajustar-se aos alunos, possibilitando-lhes o atendimento às suas diversidades.

A rede estadual de ensino e o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais

O Estado de São Paulo, através da Deliberação CEE¹⁵ nº 05/2000, fixa normas para a Educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do Sistema estadual de ensino e a Resolução da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nº 95/00 apresenta como objetivo reorganizar a Educação Especial na rede estadual de Ensino, favorecendo a inclusão escolar dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, com oferta de serviços de apoio pedagógico especializado sempre que necessário.

Segundo a Indicação CEE 12/99 aprovada em 15/12/99: "a educação especial [deve estar] voltada para alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquirido, de caráter temporário"

A partir dessa nova concepção e das medidas estabelecidas, evidentemente trazem desafios a todas as escolas que têm que atender a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, com o compromisso de encontrar metodologias e recursos diferenciados a fim de assegurar o êxito na tarefa de atingir os objetivos propostos.

Os desafios são amplos, considerando que para uma inclusão eficaz, será necessário oferecer às escolas e aos professores amplo apoio pedagógico, salas de recursos, além de materiais didáticos e espaço físico escolar adequados.

A Educação Especial deverá iniciar-se o mais cedo possível e ser garantida enquanto o educando apresentar necessidades educativas especiais como obriga à mudanças de concepções e práticas dentro do princípio de educar na diversidade. A questão do currículo deverá priorizar ações curriculares básicas, fundamentais e

¹⁵ Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo

significativas envolvendo materiais didáticos auxiliares, reforço contínuo por parte do professor da classe comum e de professor especialista.

Outros aspectos devem ser considerados como: necessidade de mobiliário adequado nas salas de ensino comum, adequação dos prédios para atender os alunos com deficiência física. Os alunos com altas habilidades necessitam de atividades que favoreçam o aprofundamento e enriquecimento curricular que favoreçam suas potencialidades criativas ou ter oportunidade de aceleração curricular, desde que estas medidas estejam previstos na proposta pedagógica da escola.

Aos alunos com necessidades especiais que não apresentam condições mínimas para serem incluídos em classes comuns, deverão receber um atendimento em classe especial, segundo o tipo de necessidade especial apresentada.

Aos alunos que apresentam necessidades especiais de deficiências graves, o atendimento deverá ser em caráter excepcional, nas escolas especiais públicas ou privadas onde receberão com auxílio da família, os cuidados da equipe da escola especial através de estudos de casos, envolvendo profissionais da área da saúde e de outras áreas, para decidir o tipo de atendimento a ser oferecido.

Deverá ser oferecida ainda educação para o trabalho aos alunos com necessidades especiais que não apresentam condições de se integrar aos profissionalizantes disponíveis.

Ainda para complementar o processo pedagógico das classes comuns, o trabalho educacional com os alunos portadores de necessidades educativas especiais pode incluir serviço itinerante, conta com o apoio de serviços de reabilitação de competência dos serviços de saúde.

Quanto à avaliação os alunos com necessidades educativas especiais atendidas na classe comum, nas classes especiais e nas escolas especiais, deverá ser contínua e cumulativa voltada à detecção de qualquer progresso no aproveitamento escolar.

Nas escolas organizadas em ciclos de progressão continuada as dificuldades pedagógicas que o mesmo vier a apresentar devem receber a mesma atenção dada aos demais possibilitando-lhes todas as oportunidades para prosseguimento dentro do ciclo.

A Resolução SE 95/00, estabelece que a avaliação pedagógica que orientará o atendimento escolar ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá

ser realizada pela equipe escolar não discriminando os membros da equipe podendo ainda contar com o apoio de profissionais da área da saúde, quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais.

"Os profissionais da área da saúde no processo de encaminhamento para os SApEs poderão participar em casos em que a equipe escolar julgar necessários e a comunidade dispuser de profissionais que possam ser envolvidos segundo as diretrizes educacionais" (art. 3º res. 95/00).

Ainda segundo a mesma resolução os conselhos de classes/ciclo/série, ao final de cada ano letivo, serão os responsáveis para aprovar o relatório de avaliação elaborado por professor da área, contendo parecer conclusivo, acompanhado de ficha de observação, periódica e contínua, sobre a situação escolar dos alunos, atendidos pelas diferentes modalidades da Educação Especial. Conforme o parecer do conselho o aluno poderá ser encaminhado para classe comum, com apoio em salas de recursos ou permanecer na classe especial.

Para os alunos portadores de necessidades especiais, que não puderem atingir os parâmetros para a conclusão do ensino fundamental as escolas poderão expedir declarações com terminalidade específica de determinada série.

Entretanto, a terminalidade somente poderá ocorrer quando justificada mediante relatório de avaliação pedagógica, balizada por profissionais da área da saúde, parecer do Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de ensino.

A escola articulada com os órgãos oficiais ou com as instituições que mantenham parcerias com o Poder Público deverá fornecer orientação às famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais voltados para o trabalho visando a sua integração na sociedade.

Ao refletirmos sobre as determinações que as normas legais trazem e para que tudo isso se concretize, são necessárias mudanças radicais na concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação de aprendizagem, rompendo com resistências que ainda estão muito presentes em âmbito escolar e, em muito mais ampla em âmbito social. Supõe uma mudança na representação que se tem sobre a escola e sobre a forma de inserção dos pais no processo educativo dos seus filhos.

Entretanto, na pesquisa realizada, pudemos atentar que as classes especiais estão ligadas ao atendimento de alunos com fracasso escolar, sob o argumento de que os mesmos apresentam dificuldades de aprendizagem ou comportamento inadequado em classe.

O que nos foi possível observar, as classes especiais se destinam a servir de local de reunião de alunos repetentes, servindo de álibi para rotular mais ainda o aluno, aliviando assim, a responsabilidade escolar. Dificilmente alunos que não demonstram dominar os conteúdos escolares provocam o questionamento da forma como tais conteúdos foram selecionados e trabalhados, tendo em vista o significado que os mesmos apresentam nos alunos. Fica evidente a preocupação da escola em oferecer experiências bem sucedidas aos alunos. A política de formação de professores, evidencia a necessidade de que "Todos os professores que trabalham em classes comuns de que se apropriem de conteúdos e competências necessários para um trabalho com alunos com necessidades educativas especiais em sua formação inicial e continuada" (Indicação CEE 12/99:p.150). Entretanto ainda é muito insipiente, embora seja questão de prioridade, conforme análise das entrevistas com os professores.

Quanto à terminalidade específica que deverá ser concedida aos alunos que não conseguiram concluir o ensino fundamental não consta das propostas pedagógicas das escolas incluídas na pesquisa. Não constitui prioridade e até parece uma certa negligência por parte do sistema educacional em empenhar esforços para sanar as dificuldades, revendo o conteúdo curricular no sentido de excluir alguns itens e incluir outros que tenham por objetivo o despertar do aluno para uma futura escolha profissional, familiarizando-se com o assunto.

Assim como a terminalidade da educação é um caminho para todos que recebem educação, deve ser também o objetivo para os portadores de necessidades educativas especiais, ou seja, os deficientes.

No entanto, se o mesmo não foi preparado realmente a nível educacional, as dificuldades serão muitas para que possa ingressar no mundo do trabalho. Nesse sentido, não só a escola deve ser preparada mas também a sociedade e de modo geral o empresariado que irá absorver essa mão de obra que sofre ainda hoje todos os tipos de preconceitos, sendo marginalizada.

Infelizmente, o que temos presenciado nas escolas que praticam a inclusão dos alunos, os mesmos são "colocados" nas salas, sem a preocupação com a preparação dos alunos que não apresentam as possibilidades concretas de acompanhamento escolar.

O que temos presenciado é que, a simples inserção dos alunos deficientes nas classes regulares de ensino, sem qualquer tipo de apoio ou assistência, têm

redundado em fracasso, principalmente porque o princípio da progressão continuada através de ciclos implantada nos sistemas estaduais de ensino, faz com que os alunos sejam promovidos nos ciclos e chegam ao final da Educação Básica¹⁶, ou seja ao final do Ensino Médio, sem incorporar o "saber escolar" de formas diferentes, variadas e ricas.

Da integração à inclusão: respostas políticas concretas e/ou a serem construídas

O paradigma da inclusão deslocou o discurso baseado no modelo médico que, como vimos, já tinha avançado muito, principalmente a partir de 1993. Antes, o deficiente jamais poderia se adaptar aos parâmetros de vida dos sujeitos normais, acreditando que o problema se encontrava na maneira como ele e a deficiência eram concebidos socialmente.

Atualmente, o paradigma da Educação Inclusiva ou Inclusão é muito amplo e deve estar ligado ao da sociedade inclusiva. Entretanto, o conceito de ambiente menos restrito ou segregado tem sido empregado de uma forma redutora, abarcando apenas a sala de aula, principalmente no Brasil. Em outros países, tanto na Europa, como na América do Norte, o conceito de inclusão compreende a comunidade próxima e a própria sociedade, exigindo uma modificação ambiental para que, cada vez mais, este ambiente se torne menos restrito e estigmatizador.

Pensando assim é que os partidários da inclusão acreditam que quanto mais cedo o deficiente tiver acesso às mesmas chances que os demais, melhores serão as suas condições de qualidade de vida, pois terão oportunidade de ter um emprego, ter amigos e, o mais importante, de adquirir um lugar na comunidade.

É a partir dessas reflexões que se torna necessário e urgente repensar o conceito de integração que prevê a inserção seletiva dos alunos deficientes no ensino regular. Na integração, eles devem se *adaptar* sozinhos aos parâmetros vivenciados pelos alunos normais e quando isso não ocorre, são encaminhados para as classes especiais e as escolas especiais. Assim, é mantido o conceito de deficiência no sentido tradicional.

¹⁶ Abrange, segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação: A Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Embora os dispositivos legais dos Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação e Secretarias de Educação dos poderes federais e estaduais com fundamento nos dispositivos das Constituições Federal e dos Estados, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Estatuto da Criança e do Adolescente, disponham sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas da rede regular de ensino, voltado para uma educação inclusiva, tendência internacional neste final de século, ainda prevalecem as alternativas e estratégias de atendimento educacional a esse alunado, avaliado através de aplicação e uso de testes como medidas da inteligência e o resultado apresentado em Q.I. (Quociente de Inteligência).

As estratégias de integração no ensino regular ainda visam à integração total e integração parcial¹⁷. Assim, as linhas básicas para operacionalização do atendimento aos educandos portadores de necessidades especiais e ações correspondentes estão mais voltadas para o paradigma do processo de integração escolar amparado na Política Nacional da Educação Especial, conforme já abordamos ao tratarmos dos fundamentos da Educação Especial do ponto de vista educacional.

Os partidários da inclusão apresentam como princípio básico o ambiente menos restrito. O aluno com necessidades especiais deverá ser mantido no ensino regular.

No caso das escolas públicas paulistas, o que se pode observar é a equivalência entre “deficiência” e “dificuldades de aprendizagem”, criando formas de trânsito de crianças e adolescentes do Ensino Regular para a Educação Especial e vice-versa. Portanto, nada nos impede de interrogarmos por essa equivalência.

Há uma crítica ao conceito de deficiência baseado no modelo médico. As potencialidades do deficiente são privilegiadas ao máximo. Propõe-se um modelo social, caracterizado da seguinte forma: os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão tanto nela quanto na sociedade. A sociedade cria problema para esta pessoa, causando-lhe incapacidade ou desvantagem no desempenho de seus papéis, tendo em vista suas políticas de discriminação e suas atitudes

¹⁷ De acordo com o organograma do MEC, integração total refere-se ao encaminhamento do aluno para o ensino regular, em uma classe comum, dando-se sem o apoio da Educação Especial, com apoio das Salas de Recursos ou Escola Especial, ou ainda com o de consultores/itinerantes. Já na integração parcial, o aluno é encaminhado para a Classe Especial.

preconceituosas. Apresentam ainda seus padrões de normalidade que são discutíveis; seus objetos e outros bens não ao alcance do ponto de vista físico, são poucas as informações sobre necessidades especiais e sobre os deficientes, das pessoas que têm essas necessidades, as práticas discriminadoras são ainda atuantes em muitos segmentos da atividade humana.

Sabemos que, a partir das recomendações contidas na Declaração de Jomtien e de Salamanca, é necessário que se tracem políticas e diretrizes para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais no sistema regular de ensino. Contudo, sabemos também que há muita resistência em atender satisfatoriamente ao alunado com suspeita ou presença real de deficiência e assim, grande contingente dessas crianças fica fora do sistema.

Assim, a atual orientação visa à inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, em particular os portadores de deficiência, por meio de modificações dos serviços especializados que já existem. Dessa forma, sugere-se um período de transição para enfrentar e transformar a realidade atual com mudanças gradativas, onde se possa lançar mão de conceito de integração que permitem a existência de recursos especializados como a classe especial e a sala de recursos, ao lado de outros mecanismos como: classes de aceleração, recuperação e reforço, recuperação paralela, recuperação de férias, progressão continuada. São propostas de utilização de práticas alternativas e para evitar uma mudança radical na estrutura e dinâmica do ensino que envolve ao mesmo tempo uma mudança da concepção de aprendizagem.

A preocupação com uma mudança tão radical, partindo do pressuposto que todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária procede do princípio que a inclusão não significa apenas colocar uma criança com necessidades educacionais especiais em uma sala de aula ou em uma escola, mas trata-se de como lidarmos com a diversidade, com a diferença. A inclusão vê com respeito a nossa necessidade, mas, ao mesmo tempo, vê que somos iguais em direito, como cidadãos.

A partir dessas considerações, podemos entender porque são mantidas as estratégias e alternativas de uma educação que atende os alunos com necessidades especiais baseadas numa visão "estática", sem coerência entre os princípios

expressos nos textos legais e os planos e propostas para implementação de tais princípios.

Algumas questões podem ser levantadas para a reflexão referentes às necessidades de se pôr em prática a igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educativo e nas relações sociais que são direitos das pessoas com necessidades educativas especiais tomando a escola e a sociedade inclusiva, como tarefa de todos:

Falta coragem ou falta superação dos obstáculos, da ignorância, do medo e do preconceito? Ou talvez maior divulgação dos serviços e recursos educacionais existentes? Ou ainda necessidade de difundir as experiências bem sucedidas da educação inclusiva? Será que no contexto da formação geral ainda não estão definidos e presentes os princípios e as propostas de formação do professor?

A teoria tornar-se-á verdadeira e acontecerá realmente aquilo que está escrito de forma dinâmica (Mazzotta, 2001), se houver: 1) a preparação e o investimento em tais necessidades, por meio da formação continuada dos professores, 2) reestruturação escolar e a adoção pela equipe escolar de uma abordagem de resolução de problemas, de reflexão regular sobre a prática pedagógica e 3) equipes planejando o seu próprio desenvolvimento, quando surge a necessidade de informação, reflexão e ação. É preciso que a equipe escolar, num sistema de cooperação, crie estratégias para mudança na estrutura escolar, incluindo a organização de cada escola e a didática da sala de aula, procurando integrar a todos, evitando a criação de "brechas" como é o caso da utilização do termo "preferencialmente", que colabora, por tabela, com a existência da exclusão.

Caso contrário, teremos que concordar com Bueno (1993; p.25), que afirma:

"Educação Especial tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade da educação regular. Isto é, dentro de seu âmbito de ação, atende, por um lado, à democratização do ensino, à medida que responde às necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino, por outro lado, responde ao processo de segregação da criança "diferente", legitimando a ação seletiva da escola regular." (p. 25)

Essa complementaridade da Educação Especial, contraditoriamente, reflete a moderna sociedade industrial. Por um lado, oferece escolaridade a toda população, quase que uma exigência do processo produtivo ao se complexificar; de

outro, acentua a marginalização social inerente às formas pelas quais a sociedade se organizou.

Entretanto, cabe-nos perguntar, se sua função de legitimadora da ação seletiva da educação regular pode se tornar a mais importante. Parece-nos, como observa Bueno (1993), que:

“... a oferta de escolarização especial parece responder ao processo de legitimação da marginalidade social do que a ampliação das oportunidades educacionais a crianças que possuem alterações que prejudicam sua escolarização no ensino regular.”

Capítulo III – O Percurso Metodológico: em meio a tantos caminhos, uma tensão entre o empírico e a realização da pesquisa

Considerações metodológicas

A adoção de uma concepção sócio-histórica, como referência teórica dessa pesquisa nos colocou diante de exigências de ordem metodológica que permitissem uma análise contextual e processual .

Para Vygotski (1988): estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; considerado requisito básico do método dialético que privilegia a investigação de processos e a tentativa de explicar o que ele chamava de relações dinâmico-causais.

O processo de pesquisa exige indicarmos a trajetória construída para sua realização. Nesse sentido, a metodologia expressa as vias pelas quais nos foi possível desconstruir a realidade, negando a afirmativa de sua transparência.

No caso desta investigação, ao objetivarmos analisar a prática pedagógica dos professores, frente à complexidade dos contextos escolares das escolas públicas e à implementação das políticas públicas no âmbito da rede estadual de ensino, apontamos para as questões relevantes como fracasso escolar, deficiência mental, dificuldades de aprendizagem, educação especial, avaliação interna e externa da escola e formação inicial e continuada dos professores.

A relevância da pesquisa faz-se em meio aos desafios e questões colocados às novas configurações de inserção/exclusão no universo escolar de crianças, jovens e adultos, pessoas com necessidades educacionais especiais, cujas marcas, principalmente para crianças das classes populares, têm sido utilizadas como legitimadoras e justificadoras das estratégias e mecanismos de seleção, classificação e exclusão.

Optamos, para tanto, por estratégias de análise que se situam no campo das pesquisas qualitativas. O conhecimento dos contextos escolares se deu por meio da presença semanal da pesquisadora, de entrevistas com professoras, de análise documental, de conversas informais com diretoras, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas, funcionários e alunos.

“Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises dos documentos e demais informações disponíveis. A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões serão reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado”. (Lüdke e André; 1986:p.45)

Na análise dos dados buscamos destacar, nos documentos lidos, indicações, definições e recomendações sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Consultamos a resolução 95/00 e o documento síntese da Secretaria do Estado da Educação¹⁸ que apresenta as respostas apontadas sobre a resolução 95/00, onde aparecem os objetivos da resolução, a definição dos SAPEs, sua organização, a quem são atribuídos esses serviços como são estruturados, como é feito o encaminhamento dos alunos, como podem participar os profissionais da área da saúde no processo de encaminhamento para os SAPEs, os elementos que compõem a equipe escolar no processo de avaliação dos alunos e quem são os alunos considerados com necessidades educacionais especiais.

Coleta de dados

A análise documental fez-se por meio de:

- consulta de fichas de matrículas de alunos;
- históricos escolares;
- fichas de pareceres psicológicos;
- relatórios de avaliação de professores, encaminhando os alunos para a equipe de avaliação da escola;
- análise da avaliação dos alunos encaminhados, elaborada e aplicada pelos coordenadores pedagógicos;
- fichas de compromisso e/ou responsabilidade dos pais;

¹⁸ Documento que apresenta as respostas apontadas nas discussões realizadas durante o período de capacitação de supervisores de ensino e assistentes técnicos de educação especial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

- ficha de avaliação periódica (bimestral) seguidas de avaliação dos alunos encaminhados;
- relação dos alunos encaminhados aos SAPEs (Classes Especiais e Salas de Recursos);
- planos escolares.

Os alunos, de ambas escolas, foram selecionados em função de terem experienciados o “estar em trânsito”, do Ensino Regular para a Educação Especial e vice-versa.

Os alunos encaminhados, cujos documentos foram analisados, constam da presente lista:

ESCOLA A	ESCOLA B
A.G. – sexo masculino	A.C. – sexo feminino
E.E. – sexo feminino	A.M. – sexo feminino
F.B. – sexo feminino	A.T. – sexo masculino
F.S. – sexo masculino	F.A. – sexo feminino
J.G. – sexo feminino	P.K. - sexo feminino
K.P. – sexo feminino	R.C. – sexo feminino
L.P. – sexo masculino	R.D. – sexo masculino
M.B. – sexo masculino	R.M. – sexo feminino
R.V. – sexo masculino	S.R. – sexo feminino
W.B. - sexo masculino	T.C. – sexo feminino

Tanto na escola A e B, estes alunos foram aqueles que, na análise dos prontuários, continha as fichas de encaminhamento para diagnóstico psicológico, cujo motivo da queixa do professor era dificuldade de aprendizagem, apresentando síntese diagnóstica do psicólogo que os classificava em educável ou com deficiência mental leve e eram encaminhados para classe especial através do parecer do especialista. Registramos ainda que, a maioria desses alunos, freqüentava a segunda série, embora aparecessem registros de alunos na primeira, terceira e quarta séries, conforme constatado nos quadros elaborados para a análise dos resultados.

Termos tido acesso aos documentos foi de fundamental importância, uma vez que, como pondera Lüdke (1986):

“Guba e Lincoln (1981) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. Em primeiro lugar, destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e, inclusive, servirem de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmação e declaração do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informações. Não é apenas uma fonte de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (1986 : p.39).

A fonte documental nos possibilita, no confronto com a realidade, desconstruirmos os pressupostos de diversas iniciativas implementadas pela escola em direção à negativa da inclusão em sua modalidade significativa de aprendizagem para o aluno. Desse modo, pode-se colocar em questão, também, a formação dos professores ou as formas pelas quais concretizam suas concepções de educação, ser humano e sociedade.

Em ambas as unidades escolares, os alunos foram escolhidos aleatoriamente independente de sexo e idade. A única variável constante foi a frequência no período da tarde tendo em vista a disponibilidade da pesquisadora para a realização da pesquisa.

O cotidiano e espaços escolares, alvos da pesquisa, implementam suas dinâmicas contraditórias por meio da ação e significação dos sujeitos envolvidos no complexo processo de estruturação do sistema de ensino da rede pública estadual do Estado de São Paulo.

Nessa direção, levantam-se questionamentos sobre os hiatos e assimetrias existentes entre os projetos e perspectivas do “eu” e do “outro” na implementação da inclusão e/ou exclusão dos alunos do Ensino Regular-Educação Especial e vice-versa, legitimados ou não pela formação (ou a falta de) dos docentes da rede estadual de ensino.

Lugares da pesquisa: entre o tempo, espaço e os sujeitos.

A investigação foi realizada em duas escolas públicas do Ensino Fundamental – Ciclo I (de 1ª a 4ª séries), localizadas no município de Espírito Santo do Pinhal, jurisdiscionadas à Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista, Estado de São

Paulo, que mantêm justapostas às classes regulares o SAPE (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado).

Situar a especificidade desses espaços pedagógicos acima, significa apontar para as estratégias do sistema escolar em reiterar as formas de classificação e seleção dos alunos, muitas vezes, excluindo-os da classe regular de ensino.

Iniciou-se a pesquisa em agosto de 2002, período este em que se deu o primeiro contato com os diretores das escolas e coordenadoras pedagógicas, apresentado-lhes os objetivos do projeto, acentuando a relevância da investigação, em função de mudanças significativas no cenário da educação pública da rede estadual de ensino, exigindo novos contornos para ela, em particular, no que tange à articulação entre ensino regular e educação especial e aos processos de inclusão e suas modalidades, indo das classes regulares às classes especiais até às salas de recursos ou vice-versa.

A pesquisa de campo foi realizada de modo alternado nas duas instituições escolares, cujas visitas davam-se pelo menos três vezes por semana. Acompanhamos, também, ao final do ano letivo, o percurso realizado pelos alunos, sendo excluídos das classes regulares, por meio de avaliações realizadas pela equipe escolar composta pelo Diretor, Vice, Coordenador Pedagógico, Professores de Classe Regular e Professores de Educação Especial.

As entrevistas semi-estruturadas aconteceram em encontros previamente marcados com as professoras. Conversamos nos horários em que os seus alunos estavam nas aulas de Educação Física. Com os dados das entrevistas efetuamos uma organização das manifestações das entrevistadas por temas, nas diferentes falas sobre:

1. Formação inicial e continuada dos professores: política de formação dos professores; participação dos docentes nos cursos e programas de formação; sua importância opinião dos docentes sobre a organização dos cursos de formação;
2. Avaliação interna e externa da escola e a progressão continuada: critérios utilizados para encaminhamento dos alunos pela equipe responsável da escola; avaliação externa, ou seja, a participação de psicólogos ou outros especialistas da área de saúde no encaminhamento dos alunos aos SAPEs; conceito de progressão continuada e formação de ciclo;

3. Educação Especial: integração/inclusão dos alunos das classes especiais nas classes regulares; trabalho realizado nas salas de recursos; dificuldade de aprendizagem, alunos com dificuldades educativas especiais e deficiência mental;
4. Fracasso Escolar: a questão do preconceito com relação à idade dos alunos encaminhados para classes especiais; a discriminação social com relação aos alunos oriundos da zona rural e das instituições filantrópicas;
5. Trabalho Pedagógico: trabalho realizado na sala de recursos, manejo da sala de aula tendo em vista a formação da mesma com alunos portadores de deficiência e alunos em trânsito (a sala regular para a classe especial);
6. Dados gerais: identidade do professor, qualidade de ensino nas escolas públicas, teorias de aprendizagem, serviço itinerante, preocupação do docente em relação ao aluno, a questão do tempo na vida dos alunos em trânsito.

Relação dos professores entrevistados:

ESCOLA A	ESCOLA B
B.N. – 2ª série	M.D. – classe especial
J.Z. – classe especial	S.M. – 2ª série
M.C. – classe especial	V.O. – sala de recursos

As entrevistas sugeriram que os docentes demonstram constantemente interesse por reconstruir e aprofundar seus conhecimentos/concepções, sinalizam suas preocupações e suas dificuldades por meio das categorias inerentes à docência como: as teorias de aprendizagem, as metodologias de ensino, a avaliação e outras delas derivadas. Facilitaram a investigação abrindo espaço porque sentem a necessidade de melhorarem a sua prática educativa.

Nas conversas com os alunos e nos dados de registros de suas produções, procuramos identificar:

- indicadores de dificuldades;
- condições de aprendizagem com relação aos avanços e progresso, isto é, o bom desempenho dos alunos que estavam cursando a sala de recursos e/ou alunos que estiveram em “trânsito” das classes regulares para as classe especiais ou vice versa.

Aliada à pesquisa documental às entrevistas e as conversas, está a observação participante, pela qual a presença da pesquisadora semanalmente e, em contínua interação com os sujeitos presentes nas unidades escolares pesquisadas, possibilitou, pela informalidade, proceder a uma decodificação das instituições escolares por meio de seus sujeitos.

Sendo o espaço escolar perpassado por experiências contraditórias, uma vez que se insere em uma sociedade marcada pela desigualdade e processos de aceitação/resistência por partes dos sujeitos, pode-se apreender a dinâmica interna desses espaços.

Escola A: Localização e Organização

A escola pública estadual A, localizada em um bairro de periferia da cidade, mantém o Ensino Fundamental, Ciclo I (1^a a 4^a séries do Ensino Regular e Educação Especial, esta com os Serviços de Apoio Pedagógico Especial (SAPEs), constituindo-se estes de uma Sala Especial e uma Sala de Recursos.

Ela funciona em dois períodos (manhã e tarde), atendendo um total de mais ou menos 441 alunos entre classes regulares e classe especial do Ensino Fundamental de 1^a a 4^a séries (Ciclo I), numa faixa etária de 7 a 14 anos. Esta última deve-se às peculiaridades da escola, uma vez que ela incorpora, em seu quadro discente, alunos com necessidades educativas especiais.

Compõe-se de 15 salas de 1^a a 4^a séries, distribuídas em 7 salas do período da manhã, contando ainda com uma sala para classe especial, e 8 salas do período da tarde. Na classe especial, são atendidos 17 alunos, com necessidades educativas especiais (deficientes mentais), advindos das classes regulares, por meio de avaliação da equipe pedagógica da escola e ou especialista da área de saúde (psicólogo).

Educação Especial

Quanto ao serviço de Educação Especial, esta escola conta com a sala de recursos, atendendo 18 alunos das classes regulares, em período contrário de estudos, duas vezes por semana, numa carga horária de 3 horas. Fica a critério dos

docentes a distribuição dessas horas, possibilitando o atendimento individual ou em grupo de 3 alunos.

Alunos das classes regulares, avaliados pela equipe escolar, como portadores de necessidades especiais, apresentando sérias dificuldades de aprendizagem, serão alocados para a sala de recursos. Em função de reiterar as bases da progressão continuada, e como estratégia de garantir a validade das formas excludentes de avaliação da escola, priorizam-se os alunos das 3^a série e em seguida os da 2^a e 1^a séries, nesta ordem de prioridade. A equipe escolar considera que a utilização de materiais pedagógicos e o trabalho com a auto-estima do aluno através do tratamento individualizado facilitam a interação entre professor e aluno assim, as dificuldades dos alunos serão supridas, evitando a retenção dos mesmos no final da 4^a série, ou seja, no ciclo I.

A sala de recursos funciona desde 2000, solicitada pela direção da unidade escolar à Diretoria de Ensino, com a justificativa de que, por meio de diagnóstico dos profissionais da saúde municipal, constatou-se haver um grande número de crianças precisando de “tratamento especial”. Ela só pôde ser instalada pelo fato de ter sido extinta uma classe especial em um município vizinho à cidade, onde está localizada a escola.

A escola, ainda, oferece tanto aos alunos da sala de recursos como aos da 1^a a 4^a séries do Ensino Regular estudos de recuperação paralela, de reforço ou recuperação de aprendizagem em período contrário de estudos, recuperação intensiva em janeiro. Com a intenção de reiterar a qualidade da educação pública, acabam tornando-se muitas vezes mecanismos de seleção, classificação e exclusão, colocando em risco a já frágil qualidade do ensino público.

Diferentemente da escola B, a escola A procura mais a ajuda de um psicólogo da Secretaria Municipal, para acompanhamento e avaliação psicológicos dos alunos, apresentando estes dificuldade de aprendizagem.

Caracterização dos especialistas e do corpo docente

A gestão da escola está a cargo de uma diretora concursada, uma coordenadora pedagógica, parte do núcleo de apoio pedagógico da escola.

Num total de 21 professoras, a maioria tem o Curso de Pedagogia – nível Superior. Dessas, 12 são titulares de cargo, sendo uma em fase de prosseguimento

cursando a pós-graduação em nível de mestrado em educação e 9 ocupantes de função atividade.

Caracterização do corpo discente

O corpo discente é formado por crianças e adolescentes provenientes da área rural ou residente no entorno da escola, majoritariamente, das classes populares. Assim como os alunos e seus pais, o bairro é extremamente estigmatizado, incorrendo sobre eles uma série de estereótipos e preconceitos, ideologicamente justificadores, em muitos casos, da ausência de políticas públicas. Tal situação incide-se, por exemplo, no alto índice de analfabetismo, na precariedade das condições de lazer, nas péssimas condições de emprego, etc.

Considerou-se relevante, a título de relatar as formas de diagnósticos realizadas pelos profissionais, para encaminhar os alunos do Ensino Regular para as classes especiais ou vice-versa. Estão expressos, aí, os movimentos de “inclusão” e “exclusão”. Isto posto, foi necessário ir além, tentando identificar os critérios de formação das salas de recursos, das classes especiais, das classes regulares, os critérios de avaliação para encaminhar esses alunos, o desempenho escolar.

Prosseguindo a via metodológica, optou-se por entrevistar dessa escola 3 profissionais da educação, dentre elas, a única professora da classe especial, a professora da sala de recursos e 1 professora da 2ª série do ensino regular, uma vez que sai dessa série o maior percentual de alunos para a classe especial.

Escola B: Localização e Organização

A escola pública estadual B, localizada em um outro bairro de periferia da cidade, mantém o Ensino Fundamental, Ciclo I (1ª a 4ª séries do Ensino Regular) e Educação Especial, esta com os Serviços de Apoio Pedagógico Especial (SAPEs), constituindo-se estes de três classes especiais, duas atendendo deficientes mentais e outra, deficientes auditivos .

Ela funciona em dois períodos (manhã e tarde), atendendo num total de mais ou menos 483 alunos entre classes regulares e classes especiais do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries (Ciclo I), numa faixa etária de 7 a 14 anos. Esta última

deve-se às peculiaridades da escola, uma vez que ela incorpora, em seu quadro discente, alunos com necessidades educativas especiais.

Compõe-se de 17 salas de 1^a a 4^a séries, distribuídas em 9 salas do período da manhã, contando com três classes especiais, da Educação Especial: uma no período da manhã com 15 alunos com deficiência mental, outra no período da tarde com 12 alunos com deficiência mental e a última, no período da manhã, com 7 alunos com deficiência auditiva.

Educação Especial

Quanto à Educação Especial, a escola mantém o SAPE, apenas com as classes especiais: duas de deficiência mental e uma de auditivos, sendo uma no período da manhã com 16 alunos com deficiência mental, outra no período da tarde com 18 alunos com deficiência mental e a última no período da manhã com 9 alunos com deficiência auditiva.

A formação das classes especiais do período da tarde destina-se aos alunos com deficiência mental e alunos do ensino regular das primeiras séries em vários níveis de alfabetização. Já no caso da classe do período da manhã, de Educação Especial, é caracterizada como multisseriada, destinando-se aos alunos deficientes mentais e/ou alunos procedentes das 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino regular.

Caracterização dos especialistas e do corpo docente

A escola conta com um diretor substituto, um coordenador pedagógico e um professor readaptado, habilitado em Educação Especial. Os professores de Educação Especial são especialistas, habilitados conforme a deficiência que atendem.

Num total de 17 professores, a maioria tem por formação o curso de pedagogia. Desses, 13 são titulares de cargo e 4 ocupantes de função atividade.

Caracterização do corpo discente

O corpo discente é formado por crianças e adolescentes provenientes da área rural ou residente em torno da escola, majoritariamente, das classes populares.

Na secretaria da escola, por meio de pesquisa documental, pode-se analisar os prontuários dos alunos, contendo fichas de matrícula, relatórios de encaminhamento para os especialistas da área da saúde e pareceres conclusivos de especialistas. As informações sobre as avaliações de alunos foram obtidas não só pela leitura dos mesmos como interpelando o diretor da escola.

Os alunos são provenientes da zona rural e de alguns bairros da periferia.

São poucos os pais desempregados: são lavradores, comerciantes, autônomos, policiais militares, ajudantes de motoristas e as mães são empregadas domésticas.

O número de desempregados não é significativo, os filhos são bem cuidados e os pais interessam-se pela vida escolar dos filhos principalmente aqueles que residem no entorno da escola, conforme consta nos registros do plano de gestão escolar.

A escola atende ainda crianças provenientes de duas instituições assistenciais que abrigam crianças em situações de risco como :

- Casa das meninas (abrigando meninas) e Educandário de menores (abrigando meninos). Ambas dão assistência à crianças que se encontram em situação de risco.

Capítulo IV – Resultados da pesquisa: o trânsito do aluno de classe regular para a classe especial ou sala de recursos e vice-versa

“Manter um sistema de educação duplo cria certos problemas. Para começar isso é injusto. Decidir que certos alunos devam receber uma educação especial os exclui da ‘educação regular’ e os separa psicológica e fisicamente de seus colegas da mesma idade. Os próprios programas e serviços educacionais deveriam criar normas dentro das escolas públicas para ‘todos os alunos’.” (Stainback, William e Stainback, Susan, 1987.)

No percurso da investigação, como não partimos do pressuposto da transparência do real, afirmamos ser a pesquisa a possibilidade de constituir um diálogo e recorte no mesmo. A tentativa, tendo-se em vista a totalidade complexa da realidade, suas contradições e múltiplas determinações, foi desconstruir o real por meio das categorias que se remetam à concretude histórico-política do processo político pedagógico analisado.

O que, a princípio, seria o estudo sobre a Educação Especial, estendendo para o Ensino Regular, no *vir a ser* investigativo, mostrou-se nem lá, nem cá, mas no meio, em sua intersecção, em seu movimento. Da Educação Especial para o Ensino Regular e vice-versa, de crianças e/ou adolescentes avaliados por vários sujeitos dentro e fora das escolas, vão se configurando situações na contramão do sucesso daqueles, em que, pela tentativa de paralisar o tempo e espaço, para, efetivamente aprenderem, coloca-se em questão a formação docente. Aqui se questiona a produção do fracasso escolar balizada pela avaliação e, muitas vezes, pela (de) formação dos professores.

Não se pretende absolutamente reduzir, ou mesmo simplificar, os complexos problemas, vividos histórica e politicamente pelas escolas, afunilando para a problemática da formação de professores. O que torna esta última relevante é articulá-la no interior desse quadro no qual os educadores são os sujeitos privilegiados para decidirem sobre a vida escolar de crianças e/ou adolescentes. Em muitos casos, aqueles não se colocam ou são impedidos de o fazerem para além do “caráter reprodutivo” do sistema de ensino, acentuando nos rituais desse último, a significação e o sentido da violência simbólica.

Para isso, elencamos grandes eixos, trabalhados desde o início dessa investigação, servindo de fundamento para nossa análise:

- 1º) a produção do fracasso escolar
- 2º) a avaliação interna e externa à escola;
- 3º) trânsito para Educação Especial;
- 4º) a formação inicial e continuada dos professores

Esta separação, por meio desses grandes eixos, fez-se premente em função da possibilidade de empreender a análise, objetivando nos remetermos à dimensão de totalidade dinâmica e contraditória da realidade.

1. A produção do fracasso escolar

Com relação à questão do chamado fracasso escolar, sintetizamos ser ele, primeiramente, não uma realidade exterior, asséptica, um dado, mas forjado em um processo histórico-político. Ao se partir daí, convém atentar-se para as considerações de Patto (2002, p:6 – grifos da autora) a respeito dos contextos educacionais, ao afirmar que:

“... a produção do chamado ‘fracasso escolar’ advém de uma variedade de dimensões que só podem ser entendidas no interior de políticas educacionais subordinadas a interesses que não os dos usuários e trabalhadores em educação. De um lado, sucessivas reformas, projetos e diretrizes que, ao sabor de interesses partidários, atropelam educadores, desorganizando seu ‘saber fazer’, tornam-nos descrentes dos ‘pacotes pedagógicos’ e esterilizam o chão das escolas, forrado de desânimo, sentimento de impotência, raiva e estratégias de sobrevivência que se distanciam de seu objetivo de ensinar.”

Então, essa rede complexa não pode ser reduzida à polarização professor/aluno, em uma perspectiva reducionista e simplificadora, responsável pela culpabilização de um ou outro pelo fracasso escolar. Remeter-se aos contextos mais amplos é fundamental, para que se saia dessa díade.

A autora enfatiza, também, o caráter ideológico da produção do fracasso escolar ao demonstrar que:

“A representação preconceituosa e depreciativa que se tem do usuário majoritário das escolas públicas primárias – crianças das classes populares –, sumariamente desqualificados em suas capacidades não só por educadores, mas nos textos de projetos e reformas, dá continuidade a um longo processo de desqualificação científica dos subalternos, desde as teorias raciais até o cognitivismo atual, passando pela apropriação indébita da psicanálise para postular ‘problemas emocionais’ de aprendizagem, pelo neurologismo das disfunções cerebrais

mínimas, pela famigerada ‘teoria da deficiência cultural’, pelo neo-organicismo da inteligência emocional.” (Idem,p:7)

Esse arsenal político-ideológico acima, tem sido veiculado com uma certa insistência pelas instâncias educativas e pela sociedade mais amplas, tornando-se quase que um álibi altamente legitimador e justificador de todas as formas de exclusão implementadas no percurso escolar de crianças e jovens de determinados extratos sociais, particularmente o das classes trabalhadoras.

1.1 Discriminação social

Nesse percurso investigativo, não foi difícil encontrar indícios desse arsenal. Perguntado a E.N. professora 2ª série, quais os motivos que levariam o aluno a não aprender, ela procede à resposta:

“As causas são várias. É preciso fazer um levantamento muito grande daquela criança para saber em que ponto ela parou para não aprender. Existe criança que fica cinco horas sentada e se nega a pegar no lápis, a aprender. Não consegue. Conversei com a mãe, e não resolveu. Os problemas familiares são seríssimos. Encaminhei, não resolveu nada, a mãe não levou. Ninguém levou e está assim sem acontecer nada.”

“Dificuldade de aprendizagem é aquela criança que não consegue escrever certo, porque fala errado, tem hiperatividade (ele não pára). Eu tenho um [aluno] com hiperatividade, ele demora para a prender, não pára, não pára um segundo.”

A materialidade dos estereótipos e preconceitos realiza-se por meio de uma rede de relações e práticas sociais das quais ninguém sai ileso. Os alunos das escolas públicas, originários das camadas populares, são inscritos em leituras marcadas pela discriminação, a partir do *lócus* daqueles que decidem, tomam as decisões: professores, diretores, políticos, médicos etc.

Na entrevista com a professora J.O. (Escola B), pode-se perceber nitidamente o efeito simbólico negativo na criança ao ser chamada de “classe especial” por um colega.

“Aqui já existe aluno que fala que o outro chamou ele de classe especial. [...] É difícil para a gente ver um aluno chorando porque foi chamado de classe especial.”

[...] Às vezes, ele vem falando ‘agora estou na classe especial, não aprendo’. Então, não adianta começar o conteúdo se ele não aceita o ambiente que está. Aqui eu senti isso. Quando eu cheguei, eles tinham uma revolta. Eu acho que aqui como a classe especial já existe há mais tempo, não deveria acontecer isso.”

Mas, as formas estigmatizantes não ficam restritas somente às interações criança-criança, aparecem também no discurso do professora B.N. da 2ª série. Ao remeter-se a um aluno, o faz da seguinte maneira:

“Você nem imagina como ele era. Precisava ir ao neuro, para acalmar, não conseguia nem fazer um eletro. Foi até indicada [a criança] para a APAE, porque ele era uma criança-APAE.”

“Temos crianças com família completamente desestruturada. Elas contam. Por exemplo, no meio da aula, de repente, um fala: ‘Você sabe que minha mãe não gosta de mim? Ela falou que gosta mais do meu pai do que de mim.’ Você acha que essa criança pode aprender?”

Em direção à superação de discriminação social, urge constituir uma formação docente que consolide o processo de transformação paradigmática e de práticas pedagógicas pelos quais os educadores, efetivamente, tornem-se mediadores entre o conhecimento e/ou a cultura e seus alunos. Nessa perspectiva, voltamos ao fato de que a transformação nas práticas escolares conecta-se ao movimento de busca efetiva de maior democratização da sociedade, pois a ação docente é entendida como uma ação política para a qual é imprescindível, ainda que não a única via, a formação docente.

Então, ação e pensamento não se cindem, estando aí a possibilidade dos educadores afrontarem, perceberem e desenvolverem em suas aulas a variedade de conhecimento e cultura presentes no contexto escolar e social, para além de todas as formas de legitimação dos estereótipos e preconceitos, incluindo-se, também a medicalização de crianças, jovens e adultos.

Há inúmeras insuficiências no paradigma dominante, totalitário e conservador, mas seus dilemas e fraturas só emergirão, contrastando-se com a perspectiva de que homens e mulheres podem e devem participar da construção de uma sociedade mais justa e democrática como sujeitos livres e iguais. Portanto, é

primordial a construção de propostas em uma perspectiva crítica à estrutura atual da sociedade e de uma análise da escola pública como uma instituição que tem participado do processo de exclusão social por não desenvolver dimensões igualitárias para todos os seus alunos e alunas (Esteban, 2001).

Como reitera Esteban (2001; p:49),

“a função da escola [deverá ser] o de atuar em consonância com o processo de transformação social, trabalhando com as crenças e pressupostos sociais para desvelar como determinadas forças atuam como obstáculos à democratização. Entende-se o conhecimento escolar em relação com interesses de classe, raciais e de gênero, que se entretecem gerando múltiplas e mutantes configurações, dentro de uma concepção libertadora da educação.”

1.2. - Avaliação interna da escola à concepção de progressão continuada.

Partir dessa perspectiva é negar radicalmente as formulações discursivas emergentes presentes na fala dos docentes, tal como se expressa a professora B.N.:

“O que a gente tem notado, ao receber alunos da 3ª série, é o fato de eles virem muito fracos. Então, eu acho que a criança, quando repetia na 2ª série (no tempo do ciclo básico), era melhor porque ele não ia para a 3ª série sem saber. Ele chegava na 3ª série pelo menos alfabetizado. Agora, falam, tem que continuar. Eu não concordo com essas coisas. Nossa Senhora! Aí, chegam à 4ª série sem saber ler, escrever e interpretar texto. Eu acho que quando segurava na 2ª série funcionava, mas agora chegam à 4ª série sem saber nada. É uma judiação!”

Essa defesa à reprovação como solução para os problemas de ensino-aprendizagem, é contrária à significação e efetivação do espaço escolar, enquanto um local de diversas experiências, palavras e compreensões confrontativas, espaço social de luta pelas definições da realidade onde se pode desenvolver o espírito crítico e o respeito pela dignidade humana. Haja visto os mitos presentes nos espaços educativos, pretensamente tidos como explicadores do fracasso escolar, tais como o da deficiência da linguagem, o da desnutrição, o dos problemas emocionais, imaturidade, falta às aulas, famílias desestruturadas, evasão escolar e gratuidade do ensino público, categorias discutidas no primeiro capítulo deste trabalho.

Confrontar e superar a produção do fracasso escolar é, também, possibilitar ao profissional da educação não só sua formação, como também as condições

salariais e de trabalho dignas, vias privilegiadas para que ele proceda à desconstrução de sua experiência cotidiana e prática, para além da repetição mecânica, ao fazeísmo pedagógico e/ou ao voluntarismo político.

Para a reconstrução teórica e/ou prática da ação pedagógica, não basta a escolha de um modelo diferente. É preciso uma ruptura com a teoria constitutiva da prática e vice-versa. Nem sempre é percebida essa articulação, tensão, não reconhecendo a existência de teoria em sua prática, sem clareza das concepções subjacentes a esta última, nem tão pouco dos aspectos a serem redefinidos com a assunção de uma nova teoria. Sem contar o fato de, para muitos docentes, a teoria ser qualificada em função de não se ajustar a suas expectativas ou necessidades imediatas.

De forma alguma pode-se cair no ativismo que, além de cindir teoria e prática, reduz a possibilidade dos educadores procederem à análise histórica, para entenderem a estrutura de relações sociais vigentes hoje, construindo projetos alternativos.

Como observa Frigotto (1996;p:100), em relação à formação e profissionalização docentes, vistas pela dimensão dialética,

“...tem, pois, como pré-condições a efetivação de um processo educativo centrado num projeto explícito e consciente no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas constituam sua base. [...] o desafio é vencer a pedagogia da desesperança e de falta de alternativa ao que está dado.

[...] Outro desafio a ser enfrentado, mesmo em condições adversas no plano da formação hoje existente e na situação de deterioração das condições de trabalho do professor, é o de como qualificar técnica, teórica e eticamente nosso trabalho.”

Isso só pode ser conseguido, atenta o autor, por um projeto de sociedade centrado na solidariedade e igualdade dos seres humanos, garantidas no espaço público.

2. Da Educação Especial ao Ensino Regular e vice versa

No capítulo II, foi construído um percurso histórico para a Educação Especial entre avanços e recuos. Portanto, esse item circunscrever-se-á apenas à reflexão de alguns aspectos do imbricamento entre Educação Especial e Ensino

Regular e vice versa, tal como tem se esboçado em nível das escolas estaduais estudadas, apontando para sua complexidade, ao se focar na via de universalização democrática da escola pública e nos mecanismos obstaculizadores de sua realização.

Ao longo do estudo foi se desvelando a efetivação do se colocar crianças e jovens em trânsito do Ensino Regular para a Educação Especial e vice versa, enquanto mecanismo aparente de implementar soluções para as questões relacionadas ao *aprender/ensinar*. Uma via de inquietação foi atentar para a temporalidade construída e constitutiva desse trânsito pela qual alunos e alunas são retirados das salas regulares e enviados para classe especial e/ou sala de recursos e vice versa, sem alteração significativa das dinâmicas e rituais escolares. Uma das poucas alterações é o fato de alternar o atendimento de alunos nas salas de recurso, muito bem vindas, como considera a professora, V. O. (Escola A, sala de recursos).

“Então, eu estou apaixonada. Então, tenho um aluno em alguns momentos; em outros, tenho dois e, às vezes, tenho três. Então, eu me sinto até mal quando tenho um aluno (eu acho um luxo eu trabalhar apenas com um aluno). Então, você vai ver no meu horário eu tenho quinze alunos. Mas eu trabalho com vinte.

Ao se remeter ao processo de inserção de alunos de classe especial para o ensino regular, ela o faz por meio da perspectiva da inclusão, de forma a afirmá-la pela via negativa.

“Sobre inclusão, alunos nunca foram segregados. Ainda não tenho nenhuma experiência. Eu acho, aí volto a falar do mesmo assunto. A falta de estrutura que o Estado tem: classes comuns muito numerosas e o professor tem que escolher. Qual professor está preparado? Volta na formação, inclusive na estrutura física do prédio. Então, as escolas não estão preparadas arquitetonicamente.”

Nessa direção acaba psicologizando a explicação, ao se referir a um aluno que reage ao preconceito de ser considerado por outros como sendo da classe especial.

“O pavor é sair da classe especial e ir para a classe comum. Às vezes, em Santo Antonio do Jardim, saía um comentário: ‘Aquele menino falou que eu sou burro, de classe especial, sou um burro’. Então, eu parava, conversava com ele. ‘Olha seu caderno, veja o que você está fazendo, como você já sabe. Olha o seu material. Você acha que é burro?’ Você está aqui porque precisa de uma classe que tenha menos crianças, pois em uma grande você não ia dar conta. Então, por enquanto você vai ficar aqui até aprender direitinho e depois vai voltar.”

Diante dessas considerações da professora acima, é essencial recuperarmos a reflexão de Candau (2002;p:297) ao ser enfática em articular radicalmente a diferença à igualdade, para que possamos interpelar esse tipo de explicação altamente individualizante, uma vez que o aluno está imerso em relações sociais em um contexto escolar reprodutor de formas altamente discriminatórias.

“articular igualdade e diferença constitui uma questão fundamental. [...] termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da igualdade. Igualdade não se opõe à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o ‘mesmo’, à ‘mesmice’. [...] é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade e na educação. E sim, lutar pela igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas.”

3. A avaliação interna e externa à escola

A questão da avaliação nesse estudo emerge não só em função dos contextos escolares, mas, no caso das crianças em trânsito do ensino regular para a educação especial e vice versa, pela presença de formas avaliativas advindas de psicólogos e equipe escolar para decidirem o destino de crianças e/ou jovens quanto a sua continuidade ou não no ensino regular e/ou sua passagem para a classe especial.

A avaliação não é monopólio nem propriedade da escola, uma vez que não foi invenção da mesma, sendo implementada para além dela, enquanto prática social. Marcadas pelas formas de classificação, seleção e juízos de valores, as formas avaliativas recaem, em particular, no caso da escola, sobre os alunos.

Não se propõe aqui fazer um percurso pelas teorias de avaliação, mas circunscrever esta última, enquanto moduladora do processo político pedagógico, marcada pela ingerência de profissionais internos ou externos à própria escola que, no caso externo, são os profissionais da área da Saúde e, em particular, os psicólogos.

A criança e/ou adolescente, por meio da observação informal da professora, pretensamente é diagnosticada e recebe seu primeiro rótulo. Assim, a professora comunica à coordenadora pedagógica o seu parecer, exigindo providências. Comumente uma delas é o envio da criança e/ou adolescente a um profissional da área de Saúde, precisamente um psicólogo, para que ele emita seu parecer.

Pode-se delinear esse processo pela junção do “dentro” e “fora” da escola, em que o primeiro é a própria equipe e/ou professora; o segundo, os profissionais da área de Saúde, em particular, o psicólogo. O que mais intriga é o fato dos pareceres de “dentro” e “fora” expressarem complementarmente uma mesma posição: encaminhe-se para a classe especial.

Está se reiterando aqui a mobilidade criada nas escolas estaduais de São Paulo, de se transitar crianças do ensino regular para a educação especial e vice versa, por meio de formas avaliativas, tais como pareceres e diagnósticos de psicólogos, avaliação dos professores das respectivas crianças e/ou adolescentes, assim como a da equipe de profissionais da educação da respectiva escola, constituída para esse fim, incluindo-se, também, o parecer do psicólogo.

Nesse aspecto cabe ressaltar que, analisando a resolução da Secretaria da Educação 95/00 e o documento síntese que sugere a formação da equipe de avaliação escolar, há uma divergência entre eles. A resolução 95/00 normatizadora da avaliação de encaminhamento de crianças para classes especiais e/ou sala de recursos, não outorga a uma equipe escolar a responsabilidade exclusiva pela avaliação dos alunos. Porém nas duas escolas analisadas institui-se uma prática de avaliação de encaminhamentos de alunos aos SAPEs por meio da composição de uma equipe constituída pelo diretor, vice-diretor, professor do ensino regular, professor da classe especial e professor da salas de recursos. Inclui-se aí também o parecer externo do psicólogo, profissional da área de saúde. A mesma dispõe que o atendimento a ser oferecido ao aluno deverá ser: orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe escolar; podendo contar com apoio de

profissionais da área; caberá aos conselhos de classe, ciclo e série, ao final de cada ano letivo, aprovar o relatório de avaliação elaborado por professor da área, contendo parecer conclusivo; será acompanhado de fichas de observação, periódica e contínua, sobre a situação escolar dos alunos atendidos pelas diversas modalidades de educação especial.

No caso dos pareceres das escolas, a expressão comumente grafada, para o encaminhamento, é dificuldade de aprendizagem, como bem expressam o Quadro I e II apresentados a seguir.

QUADRO I
Encaminhamento dos alunos para diagnóstico psicológico
(pareceres psicológicos anexados aos prontuários dos alunos)

Escola A

Alunos	Idade	Data da avaliação	Motivo encaminhamento (queixa professor)	Síntese diagnóstica	Parecer do Psicológico e ou conclusão diagnóstica
L.P. (sexo masculino)	12 a 8 m	18/05/98	Dificuldade de aprendizagem	Classificado como limítrofe	Deverá frequentar classe regular, recebendo atenção individualizada e com acompanhamento psicológico
M.B. (sexo masculino)	12 anos	21/10/1999 1ª avaliação	Dificuldade de aprendizagem	De acordo com os resultados nos testes: a) D.M. leve classificado como educável	Deverá frequentar classe especial onde receberá atendimento individualizado para superar suas dificuldades

Aluno	Idade	Data da avaliação	Motivo encaminhamento (queixa do professor)	Síntese diagnóstica	Parecer do Psicológico e ou conclusão diagnóstica
F.B. (sexo feminino)	13 a 6 m	20/10/1999	Dificuldade de aprendizagem	De acordo com os resultados obtidos a criança apresenta : a) D.M. leve classificando-se como educável	Matrícula em classe especial com acompanhamento individualizado. Acompanhamento psicológico, pois o comprometimento emocional contribui para a dificuldade de aprendizagem.
A.G. (sexo feminino)	11 a 3 m	19/10/1999	Dificuldade de aprendizagem Apresenta crises de convulsão	Apresenta: a) D.M. leve, classificando-se como educável	1-Indicado para matrícula em classe especial onde receberá atendimento individualizado para superar suas dificuldades. 2-Indicado para acompanhamento psicológico e para avaliação de um psiquiatra

Aluno	Idade	Data da avaliação	Motivo encaminhamento (queixa do professor)	Síntese diagnóstica	Parecer do Psicológico e ou conclusão diagnóstica
F.S. (sexo masculino)	10 a 10 m	30/08/2001	Dificuldade de aprendizagem	Apresenta: a) déficit cognitivo, comprometimento emocional.	Deverá ser encaminhado para classe especial onde receberá atendimento especializado para recuperar [SIC] suas dificuldades; *Necessita de acompanhamento do pediatra e fonoaudiólogo.
K.P. (sexo masculino)	9 a 8 m	05/08/2002	Dificuldade de aprendizagem	Apresenta : a) imaturidade nos aspectos psico-motores, com atraso na aprendizagem da leitura e escrita	Necessita: 1-acompanhamento individualizado e especializado para superar suas dificuldades; 2-encaminhamento à psicopedagoga para avaliação 3-acompanhamento do pediatra, psicólogo

Aluno	Idade	Data da avaliação	Motivo encaminhamento (queixa do professor)	Síntese diagnóstica	Parecer do Psicológico e ou conclusão diagnóstica
R.V. (sexo masculino)	11 a 10 m	08/08/2002	Dificuldade de aprendizagem	Demonstra: a) imaturidade nos aspectos psicomotores e conseqüente atraso na aprendizagem escolar	Pela falta de respostas positivas ao processo de estimulação, deverá ser encaminhado à classe especial para atendimento especializado.
J.G. (sexo masculino)	11 a 6 m	20/10/1999	Dificuldade de aprendizagem; dificuldade na leitura e escrita	Apresenta rebaixamento comparando com sua faixa etária. Classifica-se como D.M. leve-educável, através da apuração dos resultados obtidos no teste de nível intelectual. Quanto à avaliação psicomotora, através do teste Bender, revelou dificuldade de organização gráfico-percepto- motora e baixa maturidade viso-motora. Quanto à avaliação psicológica, revelou um quadro de imaturidade emocional, baixo limiar à frustração; falta de confiança na produtividade e impulsividade.	A criança deverá ser encaminhada para a Classe Especial com atendimento individualizado.

Aluno	Idade	Data da avaliação	Motivo encaminhamento (queixa do professor)	Síntese diagnóstica	Parecer do Psicológico e ou conclusão diagnóstica
E.E. (sexo feminino)	14 a 4 m	12/09/1996	Dificuldade de aprendizagem	Apresenta D.M. leve	Deverá freqüentar classe especial

QUADRO II
Encaminhamento dos alunos para diagnóstico psicológico
(pareceres psicológicos anexados aos prontuários dos alunos)

Escola B

Aluna	Idade	Data da avaliação	Motivo encaminhamento (queixa do professor)	Síntese diagnóstica	Parecer do Psicológico
A.C. (sexo feminino)	16 a 2m	06/03/2002	Dificuldade de aprendizagem	"Déficit das funções intelectuais e imaturidade nos aspectos psicomotores"	"Precisa de acompanhamento individualizado em classe especial"
A.M. (sexo feminino)	12 a 8m	30/08/1999	Dificuldade de aprendizagem	"Classificação educável- resultado do teste Columbia Idade Mental - equivalente 6 anos e 6 meses"	"Deverá freqüentar Classe Especial com acompanhamento psicológico - Nível I"
R.C. (sexo feminino)	11 a 7m	10/04/1999	Dificuldade de aprendizagem e desatenção	"Classificação educável - Teste Columbia"	"Deverá freqüentar classe especial nível I, devido ao seu rebaixamento intelectual: acompanhamento psicológico (comportamento emocional e fonoaudiológico)".

Aluna	Idade	Data da avaliação	Motivo encaminhamento (queixa do professor)	Síntese diagnóstica	Parecer do Psicológico
R.D. (sexo masculino)	10 a 4m	12/12/2000	Dificuldade de aprendizagem	"Apresenta atraso considerável nos aspectos relacionados à leitura-escrita. Idade mental 5 a 7m"	"Deverá ser matriculado na classe especial para superar suas dificuldades - atenção individualizada"
F.A. (sexo feminino)	10 a 8m	27/11/2000	Dificuldade de aprendizagem	"Teste Columbia, obteve classificação educável – D.M. leve"	"Deverá freqüentar a classe especial, ser acompanhada pela psicóloga devido aos problemas emocionais"
A.T. (sexo masculino)	11 a 2m	13/09/2000	Dificuldade de aprendizagem e comportamento agressivo	"Classificação educável"	"Deverá ser acompanhado em classe especial, onde receberá atenção individualizada para superar suas dificuldades"
R.M. (sexo feminino)	11 a 6m	06/11/2000	Dificuldade de aprendizagem	"Classificação educável"	"Deverá ser matriculada em classe especial onde receberá atenção individualizada para superar suas dificuldades"

Alunos	Idade	Data da avaliação	Motivo encaminhamento (queixa do professor)	Síntese diagnóstica	Parecer do Psicológico
S.R. (sexo feminino)	13 a 4m	15/09/1999	Dificuldade de aprendizagem	"Classificação educável; idade mental 6 a 1m"	"Deverá freqüentar classe especial - Nível I"
T.C. (sexo feminino)	13 a 5m	20/09/1999	Dificuldade de aprendizagem	"Classificação educável; idade mental 6 a 6m (Teste Columbia)"	"Pelos resultados, verifica-se necessidade de freqüentar classe especial"

¹ Agrupamento de alunos de acordo com sua dificuldade de aprendizagem.

Nesse caso, está se tratando de formas avaliativas que impulsionam ações e deliberações por parte da escola e do psicólogo, cujo desdobramento é o trânsito de crianças e/ou adolescentes do ensino regular para a classe especial e vice versa.

Como observa Saul (1994;p:25) em relação à avaliação em contextos escolares e, por que não, extra-escolares, sendo esta última, no caso desse estudo, expressa pelos pareceres de psicólogos,

“[...] Estas costumam ter um caráter deliberado, sistematizado, apóiam-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos.”

Essa assertiva acima é muito importante, uma vez que nos cabe acentuar que os propósitos da avaliação tal como implementados pela escola e/ou psicólogos estão longe de terem um marca emancipatória, respondendo muito mais a um direcionamento imediato e pragmático de ações. O que está se entendendo por emancipatório é uma vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é libertador, visando provocar a crítica, de modo a instaurar rupturas no contexto e sujeitos envolvidos, extrapolando os condicionamentos deterministas.

Infelizmente, por meio da investigação, pôde-se constatar que os fundamentos da avaliação implementados pelas escolas e/ou psicólogos assumem um caráter acrítico e, de forma alguma, emancipador, pois não se comprometem com uma perspectiva transformadora, nem com seu caráter político e histórico. A título de exemplo, pode-se perguntar se há ou não um comprometimento com o futuro de crianças e jovens das classes populares, para além da tentativa de se paralisar o tempo dessas crianças e/ou adolescentes, que, muitas vezes, permanecem dois ou três anos na classe especial ou são evadidos, para depois retornarem para o ensino regular, sem saberem para que classe e/ou série.

O caso de encaminhamento de E.E. (14 anos, 3ª série – Escola A) ilustra as considerações acima.

Motivo do encaminhamento: O aluno não apresenta muita firmeza no traçado das letras. Possui um repertório restrito de letras e utiliza as mesmas para escrever palavras diferentes. Não consegue fazer sozinho as atividades e propostas. Não percebe que as letras representam os sons da fala. Tem dificuldade em respostas pessoais e não demonstra criatividade. Não realiza tentativas nem se aventura numa escrita espontânea. Apresenta dificuldade em atividades que envolvem o raciocínio. É distraído, não consegue concentrar-se por muito tempo em uma determinada atividade, Nota-se nele insegurança e dificuldade de memorização. Mantém bom relacionamento com colegas dentro da sala de aula e com o professor, aceitando ajuda. Tem boa assiduidade.

O encaminhamento revela no seu negativo o desencaminhamento, por meio de uma tentativa da escola de paralisar o espaço/tempo dos alunos. Como observa S. N. (Escola A), ao responder a questão sobre crianças em trânsito do ensino regular para a classe especial e vice versa.

“Eu acho que é bom. Eles vão para uma classe especial, superar aquela dificuldade de aprendizagem da 1ª, 2ª séries que ele não conseguiu superar, porque o tempo dele para aquela aprendizagem teria que ser maior. Ele não conseguiu no período de um ou dois anos superar o que era necessário, o que precisava. É uma solução, porque quando ele vai para a classe especial ele recusa aquilo que ficou defasado. Era necessário para ele poder passar e, quando voltar, vem recuperado da defasagem e acompanha. É bom, é válido e compensa.”

Ao se tentar criar um desvão do e no tempo, é necessário se perguntar as condições, seus efeitos e desdobramentos para os sujeitos alvo desse processo, uma vez que é muito comum pairar um silenciamento. Por exemplo, não deveríamos perguntar às crianças e aos adolescentes o que acham de, por meio de um lapso de tempo, irem para uma série que não a deles, retornando depois para a mesma série ou uma anterior. É o caso de E.E, 14 anos, 3ª série. A escola e/ou psicólogos, ao forjarem uma temporalidade, não deveriam perguntar a quem vai ser o alvo privilegiado?

Em termos de políticas públicas, caberia, também, perguntar pela construção de temporalidade. Nesse caso, pode-se remeter à “progressão continuada real”, criadora efetiva de uma temporalidade perversa altamente negativa em relação ao direito de *aprender/ensinar*. Será que R. M. (aluna da Escola B, 13 anos) soubesse das implicações e desdobramentos para ela de estar indo pelos desvãos da temporalidade institucional, teria uma narrativa tão ao sabor da fluidez de um tempo, sem que ela se inscreva nela como sujeito.

"Faz 6 anos que eu estudo na Escola B. Entrei na 1ª série, fiquei um ano, passei para a 2ª e a 3ª série. Fui na psicóloga e falaram que eu tinha que ir para a classe especial. Fiquei um ano na classe especial com a tia T.. Na classe especial, a dona T. ensinou bastante coisa para mim. Tinha uns 10, 12 alunos. Eu acho que dava para ensinar bastante e dava para aprender. Fiquei um ano e fui para a 2ª série. Aprendi mais e fui para a 3ª série este ano [2003]. Na classe eu faço produção de livro: a professora escreve e a gente desenha".

Ao retomar a perspectiva de uma avaliação emancipatória, tem-se, também, a dimensão da temporalidade, mas não a constituidora da passividade, mas sim a emergência da emancipação, por meio da negação do alheamento à realidade, dentro de uma perspectiva dialógica entre sujeitos. Marcam-se, também, as bases da decisão democrática pela qual haja um envolvimento responsável e compartilhado dos sujeitos que participam da tomada de decisões. Sobre quem se decide? Crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Como reitera Padilha (1994; p:124), ao atentar para a avaliação,

"Por parte dos que avaliam, os problemas das crianças são interpretados a partir do 'núcleo primário' do defeito – guiando as interpretações pelo que a criança não é, por lacunas – e, portanto, são desprezadas suas possibilidades, suas habilidades, suas experiências."

A partir daí o que está presente é o fato de os alunos, dentro do processo de uma inclusão excludente, permanecerem ou não na escola, mesmo essa permanência sendo, em muitos casos, implementada por mecanismos contrários ao do sucesso escolar.

No caso do trânsito de crianças do ensino regular para classe especial e vice versa, há formas avaliativas por meio de diagnósticos e pareceres decisivos em relação à vida dos alunos. Como observa Padilha (*Idem*;p:127),

“Nosso exame da rede de encaminhamentos das crianças para as classes especiais nos leva a reiterar a necessidade urgente de transformações conceituais, dos agentes que trabalham na área da Saúde e daqueles que, nas universidades, são co-responsáveis pela formação destes profissionais e pela multiplicação dos tipos de signos e operações de interpretação implicados nos testes e diagnósticos. Em outras palavras, trata-se de uma necessidade premente de revisão dos critérios que se fazem presentes nos discursos oficiais, legitimadores das decisões cotidianas sobre ‘normalidade’ e ‘deficiência’.”

As contradições e desafios dos contextos escolares interrogam os sujeitos do universo escolar, dentro e fora dele, registramos o caso de, 12 anos, que, ao longo de sua trajetória escolar, especificamente de 1998 a 2003, vai da 1ª série a 3ª série, permanecendo na EE de 2000 a 2001, retornando para a Educação Regular, de onde saíra na 2ª série, para a 3ª série, depois de permanecer 2 anos em classe especial. Ao retornar para o Educação Regular, em 2002, na 3ª série, fica retido nela¹⁹, pois em 2003 volta a freqüentar a mesma. Neste mesmo ano, a escola, em função da situação de extrema agressividade do aluno, opta por fazer com que ele permaneça em casa, recuperando uma parecer do Conselho Estadual da Educação (Parecer CEE 43/79), de 1979, totalmente fora de contexto situacional do aluno em questão, uma vez que este parecer foi publicado, atendendo a uma consulta de pais de um aluno, este último com “fobia escolar”, a fim de que ele permanecesse em casa, cumprindo as exigências avaliativas escolares no contexto domiciliar.

De forma arbitrária, a escola, neste caso, com base em um dispositivo legal, de forma equivocada, o exclui, sendo esta exclusão adiada pelo percurso do aluno na Educação Especial. O referido parecer, na perspectiva da escola, possibilitou a ela fazer com que o aluno permanecesse em casa, fora da escola.

São várias as situações, dentre muitas presentes na realidade escolar, que são indícios para se interrogar pela formação de professores, articulando-a à problematização da produção do fracasso escolar, modulada pelas formas avaliativas interna e externa à escola e a concretização da experiência de “alunos em trânsito” da Educação Especial para a Regular e vice-versa.

Os Quadros III e IV a seguir permitem-nos acompanhar visualmente as considerações críticas construídas acima.

¹⁹ O aluno foi reprovado, mesmo em progressão continuada, em função de seu não comparecimento durante o ano letivo, como observa a LDBEN, de 1996, Art. 24, Inciso VI.

QUADRO III
Cronologia de encaminhamento dos alunos das salas regulares:
para os SAPEs (classe especial) e vice-versa

Escola A

Alunos	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
L.P. (sexo Masculino)	1ª série 7 a 3 m fevereiro/97	2ª série-avaliado por psicólogo-classificada como limítrofe devendo continuar na classe regular com acompanhamento psicológico	Freqüentou a 3ª série	Classe Especial - encaminhamento do aluno pela equipe escolar	Continuidade na classe especial, conforme avaliação da equipe escolar responsável	Classe Especial continuidade conforme avaliação da equipe	3ª série avaliado pela equipe escolar responsável devendo freqüentar salas de recursos.
M.B. (sexo Masculino)		1ª série	2ª série Avaliado por psicólogo e indicado para matrícula em classe especial com atendimento individualizado para superar suas dificuldades	Classe Especial novamente encaminhado para o psicólogo (o mesmo do ano anterior) e conforme parecer do mesmo deverá: *freqüentar a 1ª série ; *sala de recursos; *acompanhamento do psicólogo		3ª série e sala de recursos: Conforme parecer da equipe responsável pela avaliação na escola.	Tendo em vista os sérios problemas de comportamento o aluno é " convidado a permanecer em casa", sem frequentar escola com anuência da mãe.

Aluno	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
F.B. (sexo feminino)		1ª série	2ª série - encaminhada pela escola ao psicólogo e apresenta parecer para frequentar classe especial (D.M. leve educável). Recomenda acompanhamento psicológico pelo comprometimento emocional e dificuldade de aprendizagem	Classe Especial	Classe especial	3ª série - avaliado pela equipe escolar responsável, frequentando salas de recursos e aula de reforço.	4ª série- avaliado pela equipe escolar responsável frequentando salas de recurso e aulas de reforço.
A.G. (sexo masculino)			1ª série -encaminhamento para a classe especial, conforme a avaliação de psicólogo, classificação- D.M. leve educável.	2ª série encaminhado pela equipe escolar responsável mas aguardando vaga na classe especial	3ª série - encaminhado pela equipe escolar, mas aguardando vaga na classe especial.	Classe Especial - avaliado e encaminhado pela equipe escolar responsável.	Avaliado pela equipe escolar responsável devendo permanecer na classe especial

Aluno	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
F.S. (sexo masculino)				1ª série	2ª série - avaliado por psicólogo *deficiência cognitiva e comprometimento emocional, deverá frequentar classe especial com atendimento especializado.	Classe Especial - em 11/04 , o Conselho Tutelar solicita relatório da professora	Classe Especial
K.P. (sexo masculino)					1ª série	2ª série- avaliada por psicólogo e apresenta comprometimento emocional agravado por quadro familiar *necessita de acompanhamento individual especializado para superar suas dificuldades, além do acompanhamento do psicopedagogo	3ª série - avaliado pela equipe escolar responsável devendo frequentar sala de recursos e aulas de reforço.
R.V. (sexo masculino)					1ª série	2ª série - avaliado por psicólogo e apresenta imaturidade nos aspectos psico motores, imaturidade viso motora carência emocional (conflito familiar) problemas de ordem social e conseqüentemente atraso na aprendizagem escolar, necessita de acompanhamento médico e psicológico, deverá ser encaminhado para atendimento especializado em classe especial.	Classe especial

Aluno	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
J.G. (sexo feminino)					1ª série	2ª série- encaminhado para avaliação pelo psicólogo apresentando bloqueio, conflito emocional, imaturidade nos aspectos psicomotores demonstrando sentimento de insegurança, menos valia, timidez, dificuldade em expressar sentimentos e idéias, no relacionamento, dificuldades inter pessoais. Conseqüentemente dificuldade de aprendizagem; deverá ser encaminhado para avaliação do psicopedagogo e acompanhamento do psicólogo.	Classe Especial

Aluno	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
W.B. (sexo masculino)		1ª série	2ª série-encaminhado para avaliação por psicólogo - com parecer de encaminhamento para classe especial	Classe Especial	Classe Especial - juntamente com a 3ª série em período contrário conforme a avaliação da equipe responsável.	4ª série - conforme parecer da equipe responsável	5ª série em outra Unidade Escolar
E.E. (sexo masculino)				1ª série	2ª série - encaminhado para avaliação pelo psicólogo	3ª série- transferido de outra Unidade Escolar - demonstra pouco interesse pela escola	Deverá frequentar a classe de EJA mantida pela prefeitura. Em 14/01/2003, completou quinze anos - motivo do encaminhamento.

	Alunos da 2ª série encaminhados para avaliação externa.
	Alunos da 3ª série encaminhados para avaliação externa.
	Alunos da 1ª série encaminhados para avaliação externa.

QUADRO IV
Cronologia de encaminhamento dos alunos das salas regulares:
para o SAPE (classe especial) e vice-versa
Escola B

Aluno	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
A.C. (sexo feminino)	APAE				Freqüentou 1ª série em outra unidade escolar	2ª série Avaliada por psicólogo e encaminhada para classe especial D.M.	Classe especial – D.M. Nível II	Freqüentou classe especial-D.M.
A.M. (sexo feminino)			1ª série	2ª série	3ª série - Avaliada por psicólogo e encaminhada para classe especial D.M.	Classe especial – D.M. Nível I ²⁰	Classe especial – D.M. Nível II ²¹	Incluída na 3ª série classe de origem
R.C. (sexo feminino)				1ª série	2ª série Avaliada por psicólogo e encaminhada para classe especial D.M.	Classe especial – D.M. Nível II	Incluída na 2ª série classe de origem	3ª série-ensino regular

²¹ Agrupamento de alunos em continuidade do nível I, demonstrando progresso na aprendizagem.

Aluno	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
R.D. (sexo masculino)						1ª série	2ª série-transferida de outra unidade escolar; avaliada por psicólogo e encaminhada para classe especial D.M.	Classe especial – D.M. Nível I
F.A. (sexo feminino)						2ª série-retida por faltas e rendimento insatisfatório	2ª série - Avaliada por psicólogo e encaminhada para classe especial D.M.	Classe especial – D.M. Nível I
A.T. (sexo masculino)					1ª série	2ª série - retida por faltas e rendimento insatisfatório. Avaliado por psicólogo e encaminhado para classe especial D.M.	Classe especial – D.M. Nível I	Classe especial – D.M. Nível II

Aluno	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
R.M. (sexo feminino)				1ª série	2ª série	3ª série - retida por faltas e rendimento insatisfatório. Avaliada por psicólogo e encaminhada para classe especial D.M	Classe especial – D.M. Nível I	Classe especial – D.M. Nível II
S.R. (sexo feminino)			1ª série	2ª série	3ª série - Avaliada por psicólogo e encaminhada para classe especial D.M.	Classe especial – D.M. Nível I	Classe especial – D.M. Nível II	Incluída na 3ª série classe de origem
T.C. (sexo feminino)			1ª série	2ª série - retida	2ª série - Avaliada por psicólogo e encaminhada para classe especial D.M.	Classe especial – D.M. Nível I	Classe especial – D.M. Nível II	Incluída na 3ª série
P.K. (sexo feminino)					1ª série	1ª série - Avaliada por psicólogo e encaminhada para classe especial D.M. Apresenta Síndrome de Tunner	Classe especial – D.M.	1ª série

	Alunos da 2ª série encaminhados para avaliação externa.
	Alunos da 3ª série encaminhados para avaliação externa.
	Alunos da 1ª série encaminhados para avaliação externa.

Esse percurso avaliativo, expresso nos Quadros III e IV acima, sinaliza, também, o dos alunos, construído entre avaliações internas e externas à escola. Afinal de contas, quem decide sobre a itinerância de crianças e adolescentes? Que tempos/espacos mobilizam para isso? Portanto, não se pode, de forma alguma, excluir do processo de avaliação a dimensão política, social e cultural, envolvendo, também, o campo da ética e dos valores historicamente construídos. A favor de quem e contra quem ela é utilizada, em uma sociedade cindida pelos interesses antagônicos de classe, ao ser utilizada como instrumento de controle, poder e seletividade?

Nesse caso, é urgente a necessidade da importante tarefa dos educadores de buscarem desnudar o conjunto de valores arraigados nos diferentes modelos e processo de avaliação presentes no cenário atual. Como reitera Dalben (2002;p:39 – 40),

“Não podemos correr o risco de desmoralizar os projetos que se colocam a favor das necessidades concretas de formação dos sujeitos. É fundamental ter clareza quanto às bases epistemológicas e éticas das propostas e dos impactos políticos e pedagógicos que pretendem.”

É imperioso procedermos à defesa da crítica ao arsenal avaliativo, uma vez que, como Padilha (1994;p:129), atentamos para:

“o conjunto de procedimentos de encaminhamento das crianças para as classes especiais reforça a confusão entre a falta de conhecimento e a deficiência mental, ao desconsiderar as condições [históricas e políticas de produção da ‘medicação’ sobre crianças e adolescentes]. Os testes aplicados e, conseqüentemente, os relatórios com a sentença final, não escondem a concepção marcadamente discriminatória do déficit como originário no indivíduo ou nas condições culturais ‘limitadas’ de sua origem social.”

4. A formação inicial e continuada dos professores

4.1 Quanto à política de formação dos docentes

No caso das escolas estaduais do estado de São Paulo, em particular as duas analisadas no município de Espírito Santo do Pinhal, ao se constituírem como realidades empírico-históricas, foram-se desvelando e sendo problematizadas a produção do fracasso escolar, apontando para os processos de avaliação internos e

externos, sob as marcas e trajetos das “crianças e/ou adolescentes em trânsito” do Ensino Regular-Educação Especial e vice-versa, na medida em que se apontou como foco a formação inicial e continuada de professores.

Para que os educadores consigam ir para além dos muros das escolas, aliando significado e sentido da docência em sua base histórico-política, esta docência absolutamente não pode ser reduzida a uma dimensão técnica, caindo no ativismo. Como reitera Freitas (1999, p. 31),

“A explicitação da dimensão social da educação e da escola torna evidente a estreita vinculação entre a forma de organização da escola na sociedade capitalista e a formação do educador, fato que coloca em oposição os projetos conservadores da sociedade atual e o projeto histórico que busca a superação do capitalismo e anuncia a concepção de futuro da humanidade que pretendemos.”

Nesse íterim, reiteramos, juntamente com a autora, a partir da investigação realizada, a relevância de uma formação contrastante com o caráter reprodutivista, infelizmente muito forte nas dinâmicas escolares da sociedade brasileira. Ela tem de, necessariamente, ser crítica e não aligeirada, nem tão pouco ancorada em um caráter pragmático

A formação continuada, ou mesmo a inicial, é reiteradamente apontada pelos educadores como necessária, uma vez que ela, articulada a outras demandas dos docentes, tais como, condições de trabalho, salariais e carreira dignas, constitui a possibilidade dos profissionais em educação reafirmarem sua autonomia, interferindo diretamente no desenvolvimento e consecução da ação pedagógica.

Apesar de todos professores entrevistados terem sido unânimes em enfatizar a relevância da formação, os aspectos essenciais dessa formação reiteram os princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, embora esses aspectos não foram considerados por eles. Vejamos como assinalam a importância da formação, ao considerarem a política de formação, os cursos de formação e/ou programas de formação.

A professora de Educação Especial, ao se reportar à política de formação continuada, enfatiza seu caráter informativo, apesar de opinar, dentro dessa perspectiva, exigindo muito mais do que informação.

“Considero uma política de formação continuada de professores muito importante, na medida em que nos informará ou nos manterá integrados diante daquilo que está acontecendo, tanto nas questões da educação especial como no ensino regular. Serão os cursos de formação continuada que nos subsidiarão sobre como fazer a integração, sobre tomadas de decisão para melhorar a qualidade de ensino.”

Quando perguntamos se tinha participado dos cursos de formação nos dois últimos anos, pareceu sinonimizar formação e informação.

“Infelizmente, não pude participar de um curso no CAPE [Centro de Apoio Pedagógico Especializado] em São Paulo sobre como trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil, isto é, antes dos sete anos, tratando-se de um período que não tenho nenhum curso de formação ou informação. Fui impossibilitada de cursar, porque foi ministrado às sextas-feiras e, como já foi dito, sou professora numa escola privada em período contrário ao da escola pública.”

Isso nos parece contrastar fortemente com sua posição ao expor sobre como deveria ser um programa de formação.

“...deveria ser com pessoal especializado, que partisse de temas significativos, ou seja, aqueles enfrentados no dia-a-dia. Mais importante ainda seria o acompanhamento da aplicação dos conhecimentos adquiridos (teoria-prática) e avaliação dos resultados alcançados, através de novos encontros para a socialização desses resultados, troca de experiências. Acredito que isso seria aquilo que mais necessitamos, ou seja, a reflexão sobre a própria prática.”

Ao mesmo tempo que considera a teoria e prática como indissociáveis aparece uma certa ambigüidade ao indicar sua formação inicial, como aponta abaixo:

“Quando saímos da faculdade, nossa cabeça está carregada de teoria, os livros estudados, a bibliografia adquirida são como receituários para ser aplicado o que aprendemos. Ao nos depararmos com a realidade, deparamos também com a dificuldade de aplicar a teoria. Na minha opinião, portanto, é a prática que vai nos

mostrar como o aluno aprende, como devemos ensinar, embora não descarto a importância da teoria.”

Esta dicotomização, infelizmente, não é resultado do exercício mental dos professores; emerge da própria divisão do trabalho, associada ao impedimento por parte deles de, efetivamente, tomarem decisões negociadas coletivamente. Está aí, também, a cisão entre planejamento e execução, aparentemente unificados no topo da hierarquia (quem decide, de fato). Como considera Kuenzer (2002; p:137),

“Esse movimento é inerente ao próprio modelo capitalista, que se caracteriza por uma separação permanente entre teoria e prática, concepção e execução, pensamento e ação. Não obstante, a realidade capitalista ser dialética, não existindo essa separação ao nível da práxis, ela precisa ser produzida e justificada, como condição necessária [...] é preciso negar o trabalho como a forma pela qual o homem produz o conhecimento, no conjunto das relações sociais, construindo-se a si mesmo e à história e sendo construído por ambas, enquanto apreende, compreende e transforma a natureza, num processo em que reflexão e ação, atividade intelectual e manual não se separam.”

Da mesma forma que se estabelece esta cisão apontada acima, tem-se, também, aquela entre dentro/fora da escola, como se, de fato, seus muros fossem definidores de fronteiras, de tempos e espaços, complicando ainda mais o exercício docente e o trabalho da unidade. É ilustrativo, para isso, remeter-se à fala de uma professora. M.D., de educação especial.

“...porque a expectativa em cima do trabalho [do professor] é muito grande, a gente tem que acudir todas as mazelas da sociedade. Acabam caindo nas costas do professor.”

Esta compreensão de que “a sociedade está lá fora” instaura um abismo ainda maior entre escola e sociedade, e inscreve-se nas dicotomias tão valorizadas de forma acrítica. Acaba sobrecarregando o professor, por uma via altamente individualizante do docente e da ação político-pedagógica, retirando seu caráter coletivo. É bastante questionável esta perspectiva. Portanto, é preciso buscar uma alternativa para a formação dos educadores aquela que enfatize exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reforçando a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um técnico com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de

aula, alijando da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas.

4.2 - Quanto às condições de trabalho:

As professoras entrevistadas sinalizam a formação, enquanto projeto e urgência para elas, mas as condições objetivas negam sua realização. Como enfatiza J.Z. (Escola B), professora de classe especial:

“Quando você está na escola do Estado, a gente é mais sozinha e, então, é mais difícil ainda, não tem ninguém.”

O desencantamento das professoras em relação às condições objetivas da escola torna-se unanimidade. Como aponta M.D. professora da Classe especial.

“...Muita coisa na escola pública deixa a desejar, seja na parte de formação do professor, seja na parte de investimento em prédio, deixa do jeito que está. E são poucos os investimentos feitos na parte de formação do professor, principalmente. O número de alunos é muito grande na sala. Professor, mesmo que tenha muito boa vontade, é muito difícil dar aula hoje. Não está fácil.”

Já E. N. (Escola B) sinaliza para os processos interativos entre os próprios pares como fator de desestimulação.

“...Então, isso [salário] pesa muito e, com isso, o professor está desestimulado e mesmo aquele que, às vezes, quer melhorar, se aprimorar mais, o próprio colega diz: ‘Pra que você vai fazer isso? Você não vai melhorar nada. Então, é importante? É muito importante, mas não adianta só oferecer e não dar continuidade, não vê se aquilo está dando certo, se a gente está pondo em prática realmente, o grupo da escola toda funcionando em cima daquilo que está sendo aprendido.”

4.3- Quanto à qualidade dos cursos de formação

Essas considerações da professora a respeito do processo de realização dos cursos de formação, nos dão indícios para acentuarmos a importância de, nos projetos de formação continuada, os integrantes participarem da programação, passando pela execução e avaliação. Faz muito falta aos educadores o acompanhamento desse percurso. Como observa J.O.

“Participei de cursos [de formação] na Delegacia mesmo [atual Diretoria de Ensino] nos últimos dois anos. O problema maior era quanto à avaliação, à organização, ao acompanhamento, às orientações oferecidas. Não era nada específico, não era uma coisa aperfeiçoada. Nunca era uma coisa passada bem. Deveria ser passado. Eram encontros, eram orientações passadas nas reuniões que convocavam a gente. Não seria curso, curso não. A Formação Continuada [Programação da Secretaria da Educação do estado de São Paulo] vai ficando muito jogada.”

Assim como ela, a professora M.D. professora da classe especial é incisiva ao observar criticamente a implementação dos projetos de formação da Secretaria da Educação do estado de São Paulo.

“Eram realizadas reuniões para capacitações, mas não foram cursos, não eram módulos para trabalhar temas específicos. Foi feita uma capacitação há uns dois anos atrás para que o professor da classe especial tomasse ciência com relação à forma de encaminhamento da clientela. Em São Paulo, lá tivemos contato direto com o pessoal que está reorganizando a Educação Especial e, aí, eles passaram pra gente. Foi no CAPE, logo no início, quando inaugurado. E, aí, houve naquela época um compromisso da parte deles de estarem aumentando e divulgando essas mudanças. E divulgaram que, em maio do ano passado, eles estariam chamando novamente num segundo momento, porque seríamos os divulgadores, os multiplicadores, envolvendo um número maior de profissionais. Aí, não fomos chamados mais; o negócio ficou parado, não teve essa retomada.”

Encaminhados dessa forma, dificilmente poderia se afirmar em relação a esses cursos de formação continuada, possibilitarem a efetivação da qualidade do

ensino ministrado em seus diferentes níveis e modalidades em favor da construção da cidadania e da democracia. Como alerta Weber (2000, p. 150),

“não [se pode] esquecer que a ação pedagógica enriquecedora e propiciadora da organização do pensamento e de iniciativas originais constitui um processo complexo, cujas repercussões não podem ser de imediato apreendidas, havendo acordo entre gestores e profissionais da área educacional que mudanças qualitativas nesse campo requerem ao menos um decênio de intervenções consistentes.”

Então, o desafio é promover a formação inicial e continuada de qualidade para centenas de milhares de professores, sendo estas essenciais à universalização efetiva do acesso bem sucedido à educação básica, inclusive, para experimentar inovações acalentadas há muito tempo, cuja qualidade será decantada nas dinâmicas pedagógicas por elas engendradas. Inclua-se, também, a valorização do magistério por meio da formação, jornada de trabalho e salários condignos.

4.4 - Organização da escola

Se for levado a sério este desafio, ele coloca em xeque não só a ação do professor como também a organização da escola, referindo-se ao agrupamento dos alunos, considerando a formação de classes homogêneas valorizada pela professora V. O. da sala de recursos.

“Eu sou a favor do remanejamento dos alunos, da homogeneização das classes. Então, eu agrupei (em maio, eu já conhecia os alunos) por nível de dificuldade. Assim você tem qualidade no trabalho, quando agrupo de acordo com as dificuldades. Quando eu respondo isso pra você, estou me baseando na nossa formação, na minha experiência.”

Interpelar essa fala significa acentuar a necessidade de se dar, ou tentar pelo menos, respostas aos desafios do cotidiano escolar, do contexto social mais amplo e das transformações ocorridas neste. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance

da sua valorização profissional e desempenho em patamares, para além do praticismo colocado pela professora acima.

Assim, as práticas sociais que superem em algum grau a alienação, aí incluindo o trabalho docente, não dependem apenas das condições subjetivas, identificadas pela via da formação do professor, abrangendo a compreensão dos objetivos de sua ação de ensinar. Dependem, também, das circunstâncias ou condições efetivas de trabalho que fazem mediação desta busca de relações conscientes. O motivo da ação docente não é totalmente subjetivo, mas relaciona-se à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva.

Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc.

Como alerta Frigotto (1996, p. 95 – 96):

“[...] as dimensões técnica e didática no processo de ensino, para serem efetivas, implicam necessariamente a dimensão teórica e epistemológica e que, sem estas, aquelas podem se constituir em bloqueadores de processos de conhecimentos previamente construídos pelo aluno.”

4.5. - A identidade de ser professor

Emerge, também, das exigências e desafios postos para o professor, com relação a sua formação, a possibilidade de uma contínua construção de sua identidade que, para as professoras entrevistadas, constitui-se de forma difusa, chegando a ser quase irreconhecível para elas mesmas. Ao se remeter para que seja identidade do professor, raramente apontam para o processo de profissionalização, incluindo aí a via da reivindicação, do direito a, da participação e da tomada de decisão no âmbito coletivo.

M.D. professora Educação Especial é uma das poucas a se reportar explicitamente à questão da profissionalização, mesmo sendo em um tom de resignação frente às condições adversas e ao isolamento dos educadores um dos outros.

“Eu acho que professor tem de ser, bom ele é um sonhador, um profissional de real compromisso, uma pessoa que, ao mesmo tempo, sonha e mantém o pé no chão, porque a realidade é muito dura, a realidade da sala de aula. O professor sai judiado de uma sala de aula. Então, ele tem que ter essa noção: não são flores, é difícil. Teria que ser assim uma identidade mais profissional possível, porque, se a gente buscar uma identidade profissional, você vai estar chamando esse estudo para você, você vai estar cobrando coisas que estão faltando no sistema e, também, não vai estar levando tantos problemas da sala de aula para sua casa. Senão você não dá conta de trabalhar, são muitas cobranças, muitos compromissos. A gente tem que saber que ele é professor, tem uma vida para tocar. Tem de ter uma identidade profissional”

Temos, a grosso modo, por parte das professoras, uma idealização do ser professor que, em alguns casos, as impede de apreender politicamente esse vir a ser, inclusive, na (im)possibilidade de compartilhar ações no interior da instituição escolar, rumo à rupturas e/ou superação do caráter homogeneizador, fragmentador e reprodutor da escola. Contrapor-se a essa lógica é ir para além do imediatismo e ativismo, dialeticamente articulando o pensar e o fazer, o planejar e o executar, o ser e estar, situados histórica e politicamente.

De forma idealizada, S.N. professora de 2ª série retrança a identidade do professor.

“Ser humano, em primeiro lugar. Ver que cada ser humano que está trabalhando é individual. Então, o professor, ali, o formador de pessoas. A criança tem um exemplo dentro de casa. Apesar de a gente querer que ele traga diferentes exemplos de casa. Mas o professor, mostrando certos caminhos, a criança muda. O professor tem que ser o modelo, o referencial. Hoje, a vida está tão corrida que o professor não está mais parando para pensar no ser humano. Ele vem, dá sua aula. Mas, eu vejo aqui, o professor se preocupa, não sei se por que o bairro é pobre, existem muitas dificuldades. Os professores se preocupam não só com o aprender a ler e escrever, mas com a formação do ser humano. O professor tem que ser doador de si mesmo, para a criança aprender a doar, também, com o outro o que ele sabe. Doar, tem que estar ali com ele.”

Considerar a construção da identidade dos educadores, é a possibilidade de apreender a formação docente em sua dimensão mais ampla, em meio a essa complexa rede de relações, dentro e fora dos muros da escola. O devir identitário faz-se, também, no vínculo com o trabalho educativo, remetendo-se a exigências de formação profissional específica, como, também, à qualificação do próprio trabalho educativo e de suas políticas.

Um dos grandes desafios, tanto para a educação especial quanto para o ensino regular, está na efetivação dessa dialética cuja base afirmativa seja a concretização da democracia sem ser somente em sua formalidade, do direito a ter direito, para além de dimensões paternalistas e autoritárias.

Consideramos estas questões fundamentais para o desenvolvimento real da democratização na nossa sociedade e nas práticas educacionais. Em geral, temos uma visão muito formal de democracia, onde a cidadania quase se manifesta exclusivamente por meio do exercício dos direitos políticos, em seu aspecto formal.

Nesse capítulo, ao articularmos os elementos em quatro grandes eixos, tais como formação de professores, a produção do fracasso escolar, avaliação externa e interna à escola e, por último, trânsito das crianças e/ou adolescentes do ensino regular para a educação especial e vice versa, vislumbramos a complexa teia de relações contida nessas totalidades, avançando em uma dimensão analítica presente por todo o percurso.

Capítulo V - Considerações Finais

Para mim, o mundo é uma espécie de enigma constantemente renovado. Cada vez que o olho, estou sempre a ver as coisas pela primeira vez. O mundo tem muito mais para me dizer do que aquilo que sou capaz de entender. Daí que me tenha de abrir a um entendimento sem baías, de forma que tudo caiba nele.

(José Saramago, O Jornal, jan. de 1983.)

Ao se desenvolver e implementar a presente investigação, foi-se tentando desvelar, em seus alcances e limites, a complexa rede de articulações possíveis para acentuar a produção do fracasso escolar de crianças e adolescentes das escolas públicas estaduais do estado de São Paulo, na ausência de políticas de formação de professores por parte do Estado. Aliados a isto estão formas avaliativas que, longe da neutralidade, marcam-se por meio de mecanismos e dispositivos excludentes de crianças e adolescentes pertencentes a classes populares.

Ao se atentar para e focar a formação de professores, não se está reduzindo-a à panacéia para todos os males da escola, mas vendo nela, articulada à problemática da avaliação, produção do fracasso escolar, Educação Especial, uma problemática a ser enfrentada por meio de políticas públicas na área. Com certeza, ao se fazer isso, acentuou-se as vias pelas quais os educadores podem efetivar sua autonomia e compromissarem-se com os sucessos de seus alunos, indo para além das cisões teoria/prática e planejamento/execução.

Foi extremamente importante o diálogo entre as concepções, representações sociais no confronto com a dimensão empírica. Como o ato investigativo está pleno de possibilidades, é certo que nem todas as preocupações e indagações que fizemos foram respondidas. Porém, questionamentos produziram-se a partir do contato com os profissionais da educação e alunos das escolas envolvidas na pesquisa.

Do que foi observado e analisado nos documentos, nas entrevistas com os docentes, nas falas dos outros profissionais das escolas e nos dizeres dos alunos, apontam para urgência de novas mentalidades e compromissos político-pedagógicos, rumando para o êxito escolar, uma vez ser recorrente os

elementos, reiteradores das formas de exclusão na educação inclusiva. Insere-se aí, também, os questionamentos sobre a adversidade enfrentada pela escola e docentes, seja no âmbito da sobrecarga de trabalho ou das péssimas condições salariais e ausência de políticas de formação. O papel do educador e a função social da escola foram alvo de amplos questionamentos.

As análises sobre os encaminhamentos dos alunos pela instituição escolar aos especialistas da área da Saúde, bem como os seus pareceres, encaminhando os alunos para a classe especial, classificando-os por meio de testes de inteligência, em nada diferiu daqueles produzidos de forma apressada e discriminatória pela escola, ao encaminhar os alunos ao SAPEs. Pelo observado, as classes especiais e as salas de recursos tal como estão estruturados, dificilmente levam a proposição de medidas que provoquem rupturas, tanto no âmbito da ação pedagógica, como indagações ao modo como as avaliações internas e externas têm determinado a exclusão dos alunos na própria escola.

Mesmo o discurso da inclusão, particularmente nos anos 80 e 90 do século XX, ter se acentuado, tendo como norte princípios democratizantes, pouco ou nenhum efeito houve. Ao analisarmos a legislação referente aos direitos das pessoas com necessidades educativas especiais, apesar dos avanços no âmbito formal, efetivamente ainda há muito o que se fazer, pois a inclusão escolar, também, remete-se à inclusão social mais ampla, portanto, a luta pelo acesso e pela qualidade de ensino, fora do marco neoliberal reinante.

Ao se tratar da inclusão, esta não pode ser reduzida ao âmbito escolar somente. Mas é uma luta ainda a ser travada, se se quer o sucesso dos alunos. Para Mazotta (2002, p. 36),

“a efetivação da educação escolar para todos, mediante recursos tais como educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino para os que a requeiram ou educação inclusiva onde a diversidade de condições dos alunos possa ser competentemente contemplada e atendida, demandará uma ação governamental e não governamental marcada pela sinergia.”

A legislação federal e estadual, após 1988, reitera o princípio do atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, mantendo assim, os serviços especiais paralelos ou integrados ao ensino comum. Mas é imprescindível não o tornarmos fonte e álibi de exclusões. A construção de uma política pública de uma educação para todos, ainda deve fazer parte da agenda de governo, uma vez que ela ainda não se efetivou.

Analisando como se dá o fracasso escolar dos alunos matriculados nas escolas que mantêm a educação especial por meio das classes especiais e das salas de recursos, evidenciamos seu caráter político e ideológico perpassando toda instância escolar e sociedade em geral, legitimando a exclusão de crianças e jovens pertencentes às classes trabalhadoras. Os estereótipos e preconceitos são inscritos por meio de práticas sociais e transparecem nas falas daqueles que decidem a vida dos alunos originários das camadas populares como médicos, psicólogos, psicopedagogos, professores, especialistas da educação ao encaminharem crianças e adolescentes, por meio de formas avaliativas muito lacunares, das classes regulares para os serviços de apoio pedagógico da educação especial e vice versa.

Essas dinâmicas contraditórias, ao serem simplificadas, o fazem reduzindo o campo pedagógico à dificuldade de aprendizagem, centrando aí a causa do fracasso escolar, ratificada pelos profissionais da área da Saúde, por meio dos pareceres que classificam os alunos como “deficientes mentais educáveis”, resultado de aplicação dos testes que medem a inteligência. O que nos chamou a atenção é que os alunos encaminhados são *a priori* determinados a freqüentar a classe especial. Nenhum aluno, alvo dos diagnósticos, com quem tivemos oportunidade de conversar, recebeu parecer diferente, embora freqüentando escolas distintas e sendo avaliados por diferentes profissionais.

Além da avaliação em nível da sala de aula e a da própria escola, articula-se a elas aquela dos profissionais da Saúde expressa por meio dos

pareceres e diagnósticos dos mesmos, ratificadoras das feitas no âmbito da escola pelos profissionais da educação das respectivas unidades de ensino.

Dificuldade de aprendizagem, simples resultado avaliativo, torna alunos em “deficiente mental educável”, sendo o ponto de partida para a itinerância deles da Educação Especial para o Ensino Regular e vice versa, engessando temporalidades e espacialidades.

Com relação à avaliação em contextos escolares e, por que não extra-escolares, nos cabe acentuar que os propósitos da avaliação tal como implementados pela escola e/ou psicólogos estão longe de terem um marca emancipatória, respondendo muito mais a um direcionamento imediato e pragmático de ações. O que está se entendendo por emancipatório é uma vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é libertador, visando provocar a crítica, de modo a instaurar rupturas no contexto e sujeitos envolvidos, extrapolando os condicionamentos deterministas.

No caso do trânsito de crianças do ensino regular para classe especial e vice versa, há formas avaliativas dos alunos. Torna-se urgente a necessidade de rever os critérios que se fazem presentes nos discursos oficiais, legitimadores das decisões cotidianas sobre normalidade e deficiência, bem como os procedimentos de encaminhamento das crianças para as classes especiais que reforça a falta de conhecimento sobre dificuldade de aprendizagem e deficiência mental.

Nesse caso, é urgente a necessidade da importante tarefa dos educadores de buscarem desnudar o conjunto de valores arraigados nos diferentes modelos e processo de avaliação presentes no cenário atual.

A redução dos recursos públicos para a educação pública e a trágica realidade da escola pública são componentes que interferem diretamente não só na qualidade, como acentuam ainda mais a desistência dos profissionais da educação de ingressarem nesses postos de trabalho, devido a sua precarização. Aliado a isso, de um modo geral, está fortemente presente o retorno de concepções tecnicistas no âmbito da educação e de formação, com ênfase nos aspectos pragmatistas nesta última, reiterando os princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de formação profissional.

A formação ou educação de professores insere-se num projeto de formação político-cultural, crucial para que todos nós possamos repensar nossa própria inserção hoje na escola e na cultura que nos produz e é por nós produzida. Se a vida política e cultural, se manifesta em nós, a cada dia, a cada momento e em cada um de nossos atos e torna concreta uma proposta pedagógica, a implementação precisa ser concebida, garantindo a dimensão de humanidade que nos constitui. No caso dos educadores, batalha-se pela superação das condições desumanas de trabalho (falta de condições materiais, baixíssimos salários e inexistência ou não cumprimentos de planos dignos de carreira), reafirmando os processos humanos de trabalho, em especial processos que garantam a possibilidade de que cada qual exerça sua autonomia, sua capacidade crítica e criativa, sua condição de sujeito da história, constituído de linguagem, de narrativa.

Então, o desafio é promover a formação inicial e continuada de qualidade para centenas de milhares de professores, sendo estas essenciais à universalização efetiva do acesso bem sucedido à educação básica, inclusive, para experimentar inovações acalentadas há muito tempo, cuja qualidade será decantada nas dinâmicas pedagógicas por elas engendradas. Inclua-se, também, a valorização do magistério por meio da formação, jornada de trabalho e salários condignos.

Assim, as práticas sociais que superem em algum grau a alienação, aí incluindo o trabalho docente, não dependem apenas das condições subjetivas, identificadas pela via da formação do professor, abrangendo a compreensão dos objetivos de sua ação de ensinar. Dependem, também, das circunstâncias ou condições efetivas de trabalho que fazem mediação desta busca de relações conscientes. O motivo da ação docente não é totalmente subjetivo, mas relaciona-se à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva.

Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc.

Em direção à superação da discriminação social, urge constituir uma formação docente que consolide o processo de transformação paradigmática e de práticas pedagógicas pelos quais os educadores, efetivamente, tornem-se mediadores entre o conhecimento e/ou a cultura e seus alunos. Nessa perspectiva,

voltamos ao fato de que a transformação nas práticas escolares conecta-se ao movimento de busca efetiva de maior democratização da sociedade, pois a ação docente é entendida como uma ação política para a qual é imprescindível, ainda que não a única via, a formação docente.

Então, ação e pensamento não se cindem, estando aí a possibilidade dos educadores afrontarem, perceberem e desenvolverem em suas aulas a variedade de conhecimento e cultura presentes no contexto escolar e social, para além de todas as formas de legitimação dos estereótipos e preconceitos, incluindo-se, também a medicalização de crianças, jovens e adultos.

Há inúmeras insuficiências no paradigma dominante, totalitário e conservador, mas seus dilemas e fraturas só emergirão, contrastando-se com a perspectiva de que homens e mulheres podem e devem participar da construção de uma sociedade mais justa e democrática como sujeitos livres e iguais. Portanto, é primordial a construção de propostas em uma perspectiva crítica à estrutura atual da sociedade e de uma análise da escola pública como uma instituição que tem participado do processo de exclusão social por não desenvolver dimensões igualitárias para todos os seus alunos e alunas.

Para a reconstrução teórica e/ou prática da ação pedagógica não basta a escolha de um modelo diferente, é preciso uma ruptura com a teoria constitutiva da prática e vice-versa. Nem sempre é percebida essa articulação, não reconhecendo a existência de teoria em sua prática, sem clareza das concepções subjacentes a esta última, nem tão pouco dos aspectos a serem redefinidos com a assunção de uma nova teoria. Sem contar o fato de, para muitos docentes, a teoria ser qualificada em função de não se ajustar a suas expectativas ou necessidades imediatas.

A formação inicial e continuada, enquanto política de formação é necessária para a solução de parte dos problemas, tendo aí um papel relevante às instituições formadoras, por meio de um compromisso social, não só com o ensino, mas também pesquisas para adentrar aos problemas mais candentes. Como constitutivo da formação, é preciso reiterar, como o faz Cartolano (1998;p:31),

“O profissional que trabalha [em educação] deve ser, em primeiro lugar, bom professor: qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente e competente no seu métier. Além disso, há de ser também um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado

de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes pela sociedade capitalista moderna.”

Dentro dessa perspectiva, o profissional da educação conseguirá efetivar propostas que fazem a diferença em favor da cidadania no âmbito das unidades escolares, implementando ações para a construção de espaços onde haja a participação de todos os segmentos escolares cuja tarefa primordial será garantir a elaboração e implementação e avaliação do projeto político da escola em consonância com os objetivos verdadeiramente democratizantes expressos pela Constituição e LDBEN. O efeito no âmbito do projeto político-pedagógico far-se-á pela relação entre diversidade e igualdade, sermos diferentes e iguais.

São propostas que sugerem levar o coletivo da escola a uma reflexão crítica sobre os processos de inclusão, conforme os princípios das escolas inclusivas que causam impacto sobre os sistemas educacionais pelas mudanças que deverão provocar na organização escolar e nos programas de ensino, nos processos de aprendizagem, nos serviços de suporte, na formação inicial e continuada dos professores, nas atitudes e nas interações com o meio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela; SCHEIBE, Leda. A Formação de Profissionais da Educação no Brasil: O Curso de Pedagogia em Questão. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 68, p. 220 a 238, dezembro de 1999.

AGUIAR, Márcia Ângela. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do Educador: A Reforma Educacional Brasileira em Marcha. In **Educação & Sociedade**, Revista de Ciência da Educação, CEDES, nº 56, 1996, p. 506 – 516.

ALVES, Nilda. **Formação de professores: Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARELARO, Lisete. **Progressão continuada versus promoção automática: E a qualidade de ensino?** São Paulo: julho, 2002 (mimeog).

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. In **Cadernos Cedex**, nº44,1998, p.19-32.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas**. Campinas: Papyrus, 2002.

BOURDIEU. Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Para Formação de Professores**. Brasília: SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 10/01/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 11/01/2001.

BRASIL. Ministério da Ação Social. CORDE. **Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 1992.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na Definição da Política de Formação de Professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à Cidadania ou disputa pelo poder. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 68, p. 80 a 108, dezembro de 1999.

BUENO, José G. S.. **A Educação do Deficiente Auditivo no Brasil – situação atual e perspectivas**. In Em Aberto, Brasília, nº 60; out/dez 1993, p. 25-35.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Lembranças da Escola: Histórias de Vida de Pessoas Deficientes Visuais. Tese de Doutorado. FE/USP, São Paulo, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma Aproximação. In **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação: Dossiê: Diferenças. nº 79, p. 125 – 162, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ênfases e omissões no currículo. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, nº 78, 2002, p. 296-298.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, Analúcia Dias (Org.). **Na Vida Dez, Na Escola Zero**. São Paulo: Cortez, 1990.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. In **Cadernos Cedex**, nº 46, 1998, p. 29 – 40.

CENP/SE/SÃO PAULO. Educação Especial: perspectivas e Reflexões. São Paulo: SE/CENP, 1993.

COLLARES, Cecília A. L; MOYSÉS, Maria Aparecida A.. **Preconceitos no Cotidiano Escolar: Ensino e Medicalização**. São Paulo: Cortez; 1996.

COLLARES, Cecília A. L; MOYSÉS, Maria Aparecida A.. Sobre Alguns Preconceitos no Cotidiano Escolar. In **Idéias**. FDE. nº 19, p. 9 –26, 1993.

CONED/CONTEE. **Plano Nacional de Educação. Proposta da Sociedade Brasileira**. IIº Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte. MG, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. Pedagogia e Currículo em Três Tempos. In **Revista Pátio**. ArtMed. nº 21, maio/julho 2002, p. 44 – 47.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Fracasso Escolar: Diferença ou Deficiência**. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

DALBEN, Ângela I. F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In Villas Boas, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas**. Campinas: Papiros, 2002.

Deliberação CEE 05/2000. Fixa Normas Para a Educação de Alunos Que Apresentam Necessidades Educacionais Especiais Na Educação Básica Do sistema Estadual de Ensino. In SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação/CENP. **Legislação de Ensino Estadual Fundamental e Médio**. Compilação e Org. de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 2000, p. 141 – 144.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”: Crítica à Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

- ENGUITA, Mariano. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre Avaliação e o Fracasso Escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FONSECA, Vítor da. **Educação Especial. Programa de Estimulação Precoce: Uma Introdução às Idéias de Fuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FRANCHI, Eglê. **A Redação na Escola: E as Crianças Eram Difíceis**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Questões de Avaliação Educacional**. Campinas: Komedi, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. In **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação: Políticas Públicas Para a Educação: Olhares Diversos Sobre Período 1995 – 2002. n° 80, p. 301 –328, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e Formação do Educador. In ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. São Paulo, 2001, p. 89 – 102.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação Básica: Políticas educacionais e o movimento dos educadores. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, n° 68, p. 17 a 44, dezembro de 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva – Um (Re)Exame das Relações Entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GATTI, Bernardete. **Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimento de Renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GIROUX, H.. Pedagogia Crítica – Esperança sem Ilusões. In **Revista Pátio**. ArtMed., n° 25, fev./abr. 2003, p. 52 – 55.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Direitos da Criança e do Adolescente. São Paulo: IMESP, 1994.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n° 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Ed. Do Brasil AS, 1998.
- Indicação CEE n° 12 de 15 de dezembro de 1999. Fixa Normas Gerais Para a Educação Especial no Sistema de Ensino no estado de São Paulo. In SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação/CENP. **Legislação de Ensino Estadual Fundamental e Médio**. Compilação e Org. de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 2000, p. 145 – 152.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. In **Cadernos Cedes**, nº 46, 1998, p. 16 – 28.

KUENZER, Acacia Zeneida. As Políticas de Formação: A Construção da Identidade do Professor Sobrante. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 68, p. 163 a 183, dezembro de 1999.

LIMA, Elvira Souza. Ciclos de Formação: Uma Reorganização do Tempo Escolar. GEDH (Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano), 2000

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Explorando o Ciberespaço: Nas Trilhas da Inclusão. In **Revista Pátio**. ArtMed., nº 26, maio/jul. 2003, p. 52 –55.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **A Integração de pessoas com deficiências. Contribuições para uma Reflexão Sobre o Tema**. São Paulo: Mennon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J. S.. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC/SED. Cadernos da TV Escola. Educação Especial, nº 1, 1998, Brasília: SED. (Complementar)

MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial, Livro 1. Brasília, 1994.

MEC/SEESP/UNESCO. O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativa no sistema educacional brasileiro. Série Diretrizes 11. Brasília: SEESP, 1995.

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MEC/SEF/SEESP. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares. Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC, 1999.

MOREIRA, Flávio Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. A Criança da Escola Pública: Deficiente, Diferente ou Mal Trabalhada. In **Ciclo Básico**. CENP/SEE, p. 51 – 62, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: TA Queiroz, 1981.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, 1994.

PADILHA, Paulo Roberto. Projeto Político-Pedagógico: Caminho Para uma Escola Cidadã mais Bela, Prazeirosa e Aprendente. In **Revista Pátio**, Art.Med., nº 25, fev./abr. 2003, p. 12 –15.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1989.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Manual de Organização de Referências e Citações Bibliográficas para Documentos Impressos e Eletrônicos**. Campinas: Autores Associados: Ed. da Unicamp, 2000.

SÃO PAULO (Estado) **Constituição do Estado de São Paulo**. São Paulo: IMESP, 1989.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação/CENP. Legislação de Ensino Estadual Fundamental e Médio. Compilação e Org. de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 2000.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação/FDE. Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental. Classes de Aceleração. Proposta Pedagógica Curricular. São Paulo, SE/FDE, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 95 de 21/11/2000, publicada no D.O.E, Seção I, 10/01/2001.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional e do liberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SNYDERS. George. **Escola, Classe e Luta de Classe**. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise. **Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

UNESCO/Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Declaração de Salamanca – Declaração de Salamanca e Linhas de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE, 1994.

VEIGA, Ilma Passos A.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia Universitária: A Aula em Foco**. Campinas: Papirus, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 70, p. 129 a 156, abril 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e Preconceito na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARROYO, Miguel G.. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 68, p. 143 a 162, dezembro de 1999.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). Os currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras. Campinas: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.

BELFIORE–WANDERLEY, Mariângela; Bógus, Lúcia; YAZBEK, Maria Carmelita (Org.). **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo: EDUC, 2000.

BRAYNER, Flávio. Da Criança-cidadã ao fim da Infância. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 76, p. 197 – 211, 2001.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. A Formação de Professores para Crianças de 0 a 10 anos: Modelos em Debate. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 68, p. 126 a 142, dezembro de 1999

CANEN, Ana. Competência Pedagógica e Pluralidade Cultural: eixo na Formação de Professores? In **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, nº 102, p. 89 a 107, novembro de 1997.

CARRAHER, T. N. e SCHLIEMANN, A. L.. Fracasso Escolar – Uma Questão Social. In **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. nº 45, maio 1983.

CARRAHER, T. N. e SCHLIEMANN, A. L. et al. Cultura, Escola, Ideologia e Cognição – Continuando um Debate. In **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. nº 57, maio 1986

COLLARES, Cecília Azevedo; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da Descontinuidade. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 68, p. 202 a 219, dezembro de 1999.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e Sua Prática**. Campinas: Papirus, 1994.

D'ANGELO, Carlo. **Crianças Especiais: Superando a diferença**. Bauru: EDUSC, 1998.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. Formação, competência e cidadania. In **Educação & Sociedade**, Revista de Ciência da Educação, CEDES, nº 60, 1997, p. 51 – 62.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 71, p. 79 – 115, 2000.

ESTÉVÃO, Carlos V.. Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 77, p. 185 a 206, dezembro de 2001.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Júlio Romero. A Nova LDB e as necessidades educativas especiais. In **Cadernos Cedes**, A Nova LDB E As Necessidades educativas Especiais, nº 46, 1998, p. 7 – 15.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso Não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. In **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, nº 10, abril/1999, p. 58 – 78.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Doença Mental e Psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. A dialética da eliminação no processo seletivo. In **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, nº 39, 1991, p. 265 –286.

GARCIA, Regina Leite; VALLA, Victor. A Fala dos Excluídos. In **Cadernos Cedes**, nº 38, 1996, p. 9 –17.

GARRIDA, Elsa; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Reflexões sobre a Prática e Qualificação da formação Inicial Docente. In **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, nº 107, p. 149 a 168, julho de 1999.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: Imagens do Outro. In **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, julho de 1999, p. 41 – 78.

HERRERO, M. JESÚS PRESENTACIÓN. **Educação de alunos com necessidades especiais**. Bauru: EDUSC, 2000.

JANUZZI, Gilberta S. de Martino; JANUZZI, Nicoláo. Portadores de Necessidades Especiais no Brasil: Reflexões A Partir do Senso Demográfico 1991. In **Revista Integração**, MEC/SEESP, nº 18, 1997, p. 40 – 46.

JANUZZI, Gilberta Sampaio De Martino. O Direito à Educação pública. In **Revista de Educação** PUC–Campinas, Campinas, nº 11, 2001, p.15 – 23.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. In **Educação & Sociedade**, Revista de Ciência da Educação, CEDES, nº 69, Dez. 1999

JOVER, Ana. Inclusão: Qualidade para Todos. In **Nova Escola**, ano XIV, nº 123, p. 8 a 17, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil: Discurso e Silêncio na História de Sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Reforma do Estado e Educação Especial: Preliminares para uma análise. In **Revista de Educação** PUC–Campinas, Campinas, nº 11, 2001, p. 24 – 34.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de Formação Profissional para Educação Infantil: Pedagogia Normal Superior. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 68, p. 61 a 79, dezembro de 1999.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. In **Caderno de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, Autores Associados, nº 106, março de 1999.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marian de Andrade, **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LAROSA, Jorge; PEREZ DE LARA, Nuria (Org.) **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LELIS, Isabel Alice. **A Formação da Professora Primária: Da Denúncia ao Anúncio**. São Paulo: Cortez, 1994.

LELLIS, Isabel Alice. Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: Mudança de Idioma Pedagógico?. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de

Ciência da Educação: Dossiê: Os saberes docentes e sua formação, nº 74, p. 43 a 58, abril de 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Pimenta Garrido. Formação dos profissionais da Educação – Visão Crítica e Perspectiva de Mudança. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 68, p. 239 a 277, dezembro de 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LITTLE, Donald M.. Um crime contra a infância: Um informe dos programas escolares e do ensino. Um novo olhar para a integração à maioria. Mimeo, s/d.

LOSURDO, Domenico. Marx, a tradição liberal e a construção histórica do conceito universal de homem. In **Educação & Sociedade**, Dossiê Teorias Críticas e Liberalismo: Contraste e Confronto, Número Especial, CEDES, nº 57, 1996, p. 686 – 708.

LÜDKE, Menga. O Professor, Seu Saber e a Sua Pesquisa. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação: Dossiê: Os Saberes Docentes e a Sua Formação, nº 74, p. 77 a 96, abril de 2001.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de Tendências Internacionais Sobre a Formação de Nossos Professores. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 68, p. 276 a 291, dezembro de 1999.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VIGOTSKI, L. S. et al. **Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e o Desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, Qualificação e competência Profissional – das dimensões conceituais e políticas. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 64, p. 13 a 49, setembro de 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Formação de Professores no Âmbito da Integração Escolar. In **Revista Integração**, MEC/SEESP, nº 18, 1997, p. 34 – 39.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A formação de professores no âmbito da integração escolar. In **Revista Integração**, MEC/SEE, ano 8, nº 20, 1988.

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações Políticas da Institucionalização da Deficiência. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 62, p. 105 a 124, abril de 1998.

MAZZEU, Francisco J. C.. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores numa perspectiva histórico-social. In **Cadernos Cedex**, nº 44, abril de 1998, p. 59 –72.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para Formação dos professores da Educação Básica. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, n° 68, p. 45 a 60, dezembro de 1999.

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem, Consciência e Alienação: O Óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da Consciência Crítica**. Marília: UNESP, 2000.

MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores: Formação e Profissão**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. A Educação do Deficiente Mental: Um Espaço Dialógico de Elaboração Conceitual. In **Anais do 2º Simpósio de Pesquisa da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, Série Estudos e Documentos n° 33, 1995, p. 66 – 76.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da. Professores: Entre Saberes e Práticas. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação: Dossiê: Os Saberes dos Docentes e a Sua Formação, n° 74, p. 121 a 142, abril de 2001.

MORAES, Reginaldo C. C. de. Políticas Públicas e Neoliberalismo – Nota crítica. In **Educação & Sociedade**, Revista de Ciência da Educação, Papirus, n° 49, 1994.

MORATO, Edwiges Maria. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. In **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, n° 71, p. 149 – 165, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Portugal: Publicações Europa-América, 1990.

MOYSÉS, Lucia. **O desafio de saber ensinar**. Campinas: Papirus, 1994.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação: Dossiê: Os saberes dos Docentes e a Sua Formação, n° 74, p. 27 a 42, abril de 2001.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; NAUJORKS, Maria Inês (Org.). **Pesquisa em Educação Especial. O Desafio da Qualificação**. Bauru: EDUSC, 2001.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vigotski. Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, Júlio Emílio. As Licenciaturas e as Novas Políticas Educacionais para a Formação Docente. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, n° 68, p. 109 a 125, dezembro de 1999.

PIMENTEL, Maria da Glória. **Professor em Construção**. Campinas: Papirus, 1993.

PINO, Angel. As Marcas do Humano. A Questão das Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vigotski. Tese de Livre Docência. FE/UNICAMP, 2002.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. In **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 71, p. 45 – 78, 2000.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. In **Caderno De Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, Autores Associados, nº 108, novembro de 1999, p. 199 – 231.

QUIVY, Raymond; LUC VAN, Campenhoudt. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Portugal: Gradiva Publicações, 1998.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas Educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 71, p. 197 – 220, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski: Uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

REILY, Lucia. **Armazém de imagens: Ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência**. Campinas: Papirus, 2001.

REILY, Lucia Helena. Depoimentos de alunos surdos sobre o cotidiano escolar na linguagem do vídeo. In **Revista de Educação** PUC–Campinas, Campinas, nº 11, 2001, p. 55 – 63.

RIBAS, João Baptista Cintra. **Viva a diferença! Convivendo com nossas restrições ou deficiências**. São Paulo: Moderna, 1995.

RONCIN, Charles; VAYER, Pierre. **Integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: Manole, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão. In **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, nº 107, p. 7 a 40, julho de 1999.

ROSS, Paulo Ricardo. Pedagogia Crítica e as Tendências Organicistas da Educação Especial. In **Anais do 2º Simpósio de Pesquisa da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, Série Estudos e Documentos nº 33, 1995, p. 94 – 102.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação/CENP. **O Deficiente Visual na Classe Comum**. Educação Especial. São Paulo: SE/CENP, 1993.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: VWA, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SCHNEIDER, Marlei de Fátima. O papel da motivação para o aprendizado da leitura e escrita em crianças deficientes mentais, no contexto da sala de aula. In **Revista Cadernos de Educação Especial**, nº 17, p. 25 a 31, 2001.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, nº 65, p. 101 a 140, dezembro de 1998.

SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. In **Cadernos Cedes**, nº 44, abril de 1998, p. 33 – 45.

SILVA, Shirley. A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração. In **Trajeto**. Revista da Pós-Graduação da FE/UNICAMP. nº 8, p. 1 a 24, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza B. (Org.) **Centenario de Nascimento de Piaget, Freinet, Vigotski e Jakobson**. Campinas: FE/UNICAMP, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1996.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas: Papirus, 1994.

TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Denielle. Saberes, tempo e aprendizagem no Magistério. In **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação: Dossiê Políticas Curriculares e Decisões Epistemológicas, nº 73, p. 209 a 244, dezembro de 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIVIANI, Mirella D'ANGELO. História de inclusão: vencendo pela persistência. In **Revista de Educação** PUC–Campinas, Campinas, nº 11, 2001, p. 64 – 71.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: VWA, 1997.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos Depois: Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1987.

Vídeos da TV Escola do MEC (Programa Salto Para o Futuro: educação Especial):

Conhecendo o Aluno em Condutas Típicas

Esporte e Lazer

As Manifestações Artísticas

Educação Especial: Desafio da Escola

Educação Especial: A Passagem Para a Vida Adulta e Cidadania

Deficiência: Mitos e Realidades

Estimulação Intensificada

Deficiência Mental: Programa a Tratar da Questão da Integração Entre Alunos Portadores e Não-Portadores de Deficiência em Escolas da Rede Pública

Educação Especial: Tendências Atuais:

Removendo Barreiras para a Aprendizagem

Alfabetização e Inclusão

Como Formar Professores para uma Escola Inclusiva?

A Família e o Movimento da Inclusão

Educação Para o Trabalho e a Proposta Inclusiva

Educação Especial: Experiências Vividas em outros Países com a Educação de Crianças Excepcionais:

As Borboletas de Zagorsk

Saindo do Isolamento

ANEXOS

Questões da entrevista com as professoras de classes especiais:

- 1) Qual sua trajetória de formação profissional?
- 2) Como você avalia hoje as escolas públicas (que temos) em termos de qualidade de ensino?
- 3) Quanto às diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Ensino Fundamental e Educação Especial do MEC e da Secretaria de Educação de São Paulo, no que você acha que elas têm contribuído para sua prática?
- 4) Você acha que uma Política de Formação Continuada de Professores é importante? Por quê?
- 5) Você participou de cursos de Formação Continuada em Educação Especial nos últimos dois anos? Quais? Onde? Dê sua opinião sobre a qualidade dos mesmos.
- 6) Qual sua opinião sobre a inserção dos alunos das Classes Especiais nas classes regulares? Você recebe informações sobre como fazer a inclusão nas classes regulares?
- 7) Como você avalia o encaminhamento dos alunos aos SAPEs, pela equipe de avaliação escolar (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professor da sala de recursos, professor da Classe Especial, professor das classes regulares, supervisores e profissionais da área da saúde). Qual sua opinião da participação do psicólogo compondo essa equipe? Qual seria a contribuição do mesmo?
- 8) Como você acha que deveria ser um Programa de Formação Continuada?
- 9) Através das teorias da aprendizagem, o que você considera mais relevante: Conhecer "o como o aluno aprende" ou "o como ensinar"?
- 10) No que consiste a identidade do professor?
- 11) Como você avalia a progressão continuada na rede pública estadual em São Paulo, principalmente no que se refere à formação de ciclos?
- 12) Como você trabalha na Classe Especial, parte dos SAPEs, considerando que ela é formada pelos alunos com necessidades educativas especiais, isto é,

aqueles que apresentam uma deficiência e recebe também aqueles com problemas de aprendizagem?

- 13) Você considera o parecer do psicólogo ainda imprescindível para encaminhamento das crianças com necessidades educativas especiais (portadoras de deficiência)?
- 14) Em relação ao aluno, qual a sua maior preocupação?
- 15) Com relação aos alunos que vêm da 2ª, 3ª ou 4ª série, avaliados pela equipe escolar, e se encontram com uma defasagem de idade na Classe Especial, como é enfrentado o problema por eles, em relação a todo tipo de preconceito?
- 16) O que você acha sobre o Serviço de Professores itinerantes, para atender e orientar as escolas que deverão realizar um ensino inclusivo assegurando o direito de Todos (sem discriminação) ao ensino gratuito e, preferencialmente na rede regular de ensino?

Questões das entrevistas com as professoras de 2ª séries

- 1) Qual sua trajetória de formação profissional?
- 2) Como você avalia hoje as escolas públicas (que temos) em termos de qualidade de ensino?
- 3) Quanto às diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Ensino Fundamental e Educação Especial do MEC e da Secretaria de Educação de São Paulo, no que você acha que elas têm contribuído para sua prática?
- 4) Você acha que uma Política de Formação Continuada de Professores é importante? Por quê?
- 5) Você participou de cursos de Formação Continuada em Educação Especial nos últimos dois anos? Quais? Onde? Dê sua opinião sobre a qualidade dos mesmos.
- 6) Qual sua opinião sobre a inserção dos alunos das Classes Especiais nas classes regulares? Você recebe informações sobre como fazer a inclusão nas classes regulares?
- 7) Como você avalia o encaminhamento dos alunos aos SAPEs, pela equipe de avaliação escolar (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professor da sala de recursos, professor da Classe Especial, professor das classes regulares, supervisores e profissionais da área da saúde). Qual sua opinião da participação do psicólogo compondo essa equipe? Qual seria a contribuição do mesmo?
- 8) Como você acha que deveria ser um Programa de Formação Continuada?**
- 9) Através das teorias da aprendizagem, o que você considera mais relevante: Conhecer "o como o aluno aprende" ou "o como ensinar"?
- 10) No que consiste a identidade do professor?
- 11) Como você avalia a progressão continuada na rede pública estadual em São Paulo, principalmente no que se refere à formação de ciclos?
- 12) Como você vê esse trânsito da criança das classes regulares da 1ª, 2ª, 3ª séries para classe especial ou vice-versa, considerando sua resposta referente à questão anterior?
- 13) Como você acompanha os alunos que vêm da classe especial para o ensino regular?

- 14)O que você considera dificuldade de aprendizagem e quais os motivos que levam você a considerar dificuldades de aprendizagem, encaminhando o aluno para a classe especial, tendo em vista essa dificuldade?
- 15)Você considera que alunos da zona rural que vêm para a escola encontram maiores dificuldades para aprender?
- 16)Quais são os motivos que levam você a encaminhar as crianças para a sala de recursos ou classe especial?
- 17)Quanto tempo ele fica na classe de recurso?
- 18)O que você considera o aluno hiperativo?
- 19)Por que o aluno não aprende? (comportamento, falta de interesse da família)
- 20)Qual é sua maior preocupação com os alunos?

Questões da entrevista com a professora da sala de recursos

- 1) Qual sua trajetória de formação profissional?
- 2) Como você avalia hoje as escolas públicas (que temos) em termos de qualidade de ensino?
- 3) Quanto às diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Ensino Fundamental e Educação Especial do MEC e da Secretaria de Educação de São Paulo, no que você acha que elas têm contribuído para sua prática?
- 4) Você acha que uma Política de Formação Continuada de Professores é importante? Por quê?
- 5) Você participou de cursos de Formação Continuada em Educação Especial nos últimos dois anos? Quais? Onde? Dê sua opinião sobre a qualidade dos mesmos.
- 6) Qual sua opinião sobre a inserção dos alunos das Classes Especiais nas classes regulares? Você recebe informações sobre como fazer a inclusão nas classes regulares?
- 7) Participou de cursos nos últimos anos? Qual a sua opinião sobre eles? Quais?
- 8) Como você avalia o encaminhamento dos alunos aos SAPEs, pela equipe de avaliação escolar (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professor da sala de recursos, professor da Classe Especial, professor das classes regulares, supervisores e profissionais da área da saúde). Qual sua opinião da participação do psicólogo compondo essa equipe? Qual seria a contribuição do mesmo?
- 9) Como você acha que deveria ser um Programa de Formação Continuada?
- 10) Através das teorias da aprendizagem, o que você considera mais relevante: Conhecer "o como o aluno aprende" ou "o como ensinar"?
- 11) No que consiste a identidade do professor?
- 12) Como você avalia a progressão continuada na rede pública estadual em São Paulo, principalmente no que se refere à formação de ciclos?
- 13) Como você trabalha na Classe Especial, parte dos SAPEs, considerando que ela é formada pelos alunos com necessidades educativas especiais, isto é, aqueles que apresentam uma deficiência e recebe também aqueles com problemas de aprendizagem?

- 14) Você considera o parecer do psicólogo ainda imprescindível para encaminhamento das crianças com necessidades educativas especiais (portadoras de deficiência)?
- 15) Em relação ao aluno, qual a sua maior preocupação?
- 16)** Com relação aos alunos que vêm da 2ª, 3ª ou 4ª série, avaliados pela equipe escolar, e se encontram com uma defasagem de idade na Classe Especial, como é enfrentado o problema por eles, em relação a todo tipo de preconceito?
- 17)** O que você pensa sobre a sala de recursos recebendo alunos da 2ª série?
- 18) O que você considera dificuldade de aprendizagem?
- 19)** Quais os critérios que você utiliza para encaminhar alunos da sala de recursos para o ensino regular ou classe especial? Qual é o critério mais importante já que você também faz parte da equipe de avaliação?
- 20) O que você acha sobre o serviço dos Professores itinerantes, para atender e orientar as escolas que deverão realizar um ensino inclusivo, assegurando os direitos de todos sem discriminação e, preferencialmente, na rede regular de ensino?