

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

**AVALIAÇÃO INICIAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL
NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

GABRIELA MARIA BRABO SOUSA

Porto Alegre

2007

GABRIELA MARIA BRABO SOUSA

**AVALIAÇÃO INICIAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL
NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

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

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Porto Alegre

2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S729a Sousa, Gabriela Maria Brabo

Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva [manuscrito] / Gabriela Maria Brabo Sousa; orientador : Cláudio Roberto Baptista. – Porto Alegre, 2007.

185 f. + Anexos

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

1. Inclusão escolar – Criança – Necessidades educacionais especiais. 2. Inclusão social – Deficiência mental. 3. Educação especial. 4. Vygotsky, Lev Semynovich. I. Baptista, Cláudio Roberto. II. Título.

CDU – 376.4.043

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

Dedico este estudo a dois homens que tiveram um papel fundamental em minha trajetória pessoal e profissional e que foram diretamente responsáveis por esta minha conquista: *Júlio Maria de Paula Brabo e Hugo Otto Beyer.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço eternamente a Deus, pelo grande presente da vida, que “é bonita, é bonita e é bonita”.

À minha família, em especial à minha mãe, que mesmo nos momentos difíceis não se esqueceu nunca de me apoiar sempre que foi preciso e rezar por mim todos os dias; e às minhas três filhas, minhas sementes, que souberam entender minha busca e me apoiaram, mesmo sentindo minha ausência.

Aos meus amigos e colegas distantes, que me incentivaram e me alimentaram com suas mensagens de apoio e amizade.

Aos novos amigos e colegas que conquistei aqui, pessoas queridas que me receberam e me consolaram nos momentos de solidão e saudade, fazendo com que eu me sentisse pertencente.

A todos os professores com os quais convivi e que sempre se mostraram disponíveis a me auxiliar em minhas dúvidas e inquietações, fazendo a diferença.

Aos meus sujeitos de pesquisa, profissionais competentes e apaixonadas pelo seu ofício de educar.

À Tatiane, pela ajuda nas transcrições das entrevistas.

Em especial, agradeço ao meu orientador Prof. Claudio Baptista, pelo cuidado com que me acolheu e conduziu, sendo amigo, competente e respeitoso para com minhas dificuldades, procurando sempre retirar todas as pedras do meio do caminho.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa realizada entre os anos de 2005 a 2007, cujo objetivo principal foi analisar como é feita a Avaliação Inicial do aluno com indícios de Deficiência Mental e que se encontra freqüentando a Escola Regular, na perspectiva inclusiva, e de que forma essa avaliação pode contribuir para o processo de aprendizagem desse aluno. Tal pesquisa apresenta como aporte teórico o referencial sócio-histórico, mais especificamente as contribuições de Lev Semionovich Vygotsky, que defendia a realização de uma avaliação contextualizada da criança e levando em conta o contexto social onde ela está inserida, as relações desse contexto com a sua conduta e as relações da própria criança com o seu todo. A abordagem escolhida foi de natureza qualitativa, tendo como espaço a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Como instrumentos metodológicos, foram utilizados: entrevistas semi-estruturadas com professores especialistas que atuam em Salas de Integração e Recursos - SIR da referida rede, visto terem sido identificados como os profissionais que atualmente realizam a avaliação inicial; análise de documentos relativos à avaliação dos alunos encaminhados a essas salas e o diário de campo de toda a trajetória de pesquisa. Buscou-se compreender quais concepções os sujeitos possuem com relação à Avaliação Inicial e qual a sua importância para o processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, mais especificamente, com deficiência mental; como tais sujeitos percebem o espaço de apoio no qual atuam - a SIR e de que forma contribuem com a inclusão desse aluno no ensino comum; que sentimentos vivenciam no desenvolvimento de seu trabalho; e, por fim, qual a análise que fazem do movimento inclusivo e como percebem os alunos que atendem e a si mesmos dentro desse movimento. O desenvolvimento da pesquisa possibilitou uma visão de caminho percorrido pela avaliação inicial, que deixa de seguir um modelo clínico para privilegiar um enfoque mais educacional, sendo realizada por educadores especialistas e dentro do próprio ambiente escolar. Embora tenha sido observada certa ausência de sistematização dos procedimentos avaliativos, como também uma relativa variedade quanto aos referenciais teóricos que servem como base para a sua prática, ficou evidenciado que essa avaliação inicial apresenta características de um processo contínuo, que possui estreitas ligações com a avaliação do próprio processo de aprendizagem do aluno. Assim, a maneira como é realizada indica avanços em seu percurso na direção de novos olhares, novas práticas e novos modos de viver em relação.

Palavras-chave: educação especial, inclusão escolar, avaliação inicial, deficiência mental, abordagem sócio-histórica, sala de integração e recursos.

ABSTRACT

The present work presents a research carried through between the years of 2005 and 2007, whose main objective was to analyze how is made the Initial Evaluation of the pupil with indications of Mental Deficiency that is frequenting the Regular School, in the inclusive perspective, and in which forms this evaluation can contribute for the process of learning of this pupil. Such research presents as theoretical support the social-historical referential, more specifically the contributions of Lev Semionovich Vygotsky, that defended the accomplishment of a contextualized evaluation of the child and taking in account the social context where the child is inserted, the relations of this context with the child's behavior and the relations of the proper child with everything. The chosen approach was of qualitative nature, having as space the Municipal Network of Education of Porto Alegre. As methodological instruments, it has been used: half-structuralized interviews with professors specialists that work in Rooms of Integration and Resources - SIR of the related network, since they have been identified as the professionals who currently carry through the initial evaluation; analysis of documents regarding the evaluation of the pupils directed to these rooms and the field log of all the trajectory of research. It was searched to understand which conceptions the subjects possess regarding the Initial Evaluation and its importance for the process of learning of the pupil with special educational necessities, more specifically, with mental deficiency; as such subjects perceive the space of support in which they act - the SIR and in which ways they contribute with the inclusion of this pupil in common education; which feelings they live deeply in the development of their work; and, finally, what analysis they make of the inclusive movement and how they perceive the pupils they take care of and themselves inside of this movement. The development of the research made possible a vision of the way covered to the initial evaluation, that stops to follow a clinical model to privilege a more educational approach, being carried through by educators specialists and inside of the proper school environment. Although it has been observed a certain absence of systematization of the evaluative procedures, as also a relative variety regarding the theoretical references that serve as basis for its practice, it was evidenced that this initial evaluation presents characteristics of a continuous process, that possess narrow links with the evaluation of the proper process of learning of the pupil. Thus, the manner it is carried through indicates advances in its way in the direction of new looks, new practices and new ways of living in relation.

Keywords: special education, school inclusion, initial evaluation, mental deficiency, social-historical approach, room of integration and resources.

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT	7
1. INTRODUÇÃO	11
1.2. JUSTIFICATIVA.....	19
1.3. PROBLEMATIZANDO O TEMA	23
1.3.1. Desdobramentos do Problema.....	23
1.4. OBJETIVOS	24
1.4.1. OBJETIVO GERAL	24
1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
2. CONCEITOS-CHAVE UTILIZADOS	25
2.1. INCLUSÃO ESCOLAR.....	25
2.2. DEFICIÊNCIA MENTAL	37
2.3. AVALIAÇÃO INICIAL OU DINÂMICA	45
3. O REFERENCIAL SÓCIO-HISTÓRICO.....	53
3.1. A ABORDAGEM VYGOTSKYANA E OS CONCEITOS-CHAVE	54
3.1.1. Deficiência Mental	56
3.1.2. Avaliação inicial.....	57
3.1.3. Inclusão escolar	59
3.2. A ABORDAGEM VYGOTSKYANA E OS ESTUDIOSOS ATUAIS.....	61
3.2.1. Zona de Desenvolvimento Proximal	61
3.2.2. Interação Social	63
3.2.3. Mediação	64
4. CAMINHOS DA PESQUISA	67
4.1. ABORDAGEM.....	67
4.2. ESPAÇO DA PESQUISA	68
4.2.1. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre	69
4.2.2. Salas de Integração e Recursos.....	71
4.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	72
4.4. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	73
5. A PESQUISA	77
5.1. DESCRREVENDO OS CONTEXTOS	77

6. ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	85
6.1. PRIMEIRO EIXO: AVALIAÇÃO INICIAL.....	88
6.2. SEGUNDO EIXO: A SIR COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO	118
6.3. TERCEIRO EIXO: OS SUJEITOS DA PESQUISA	138
6.4. QUARTO EIXO: A INCLUSÃO ESCOLAR.....	153
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
ANEXO A	186
ANEXO B	187
ANEXO C	188
ANEXO D	189
ANEXO E	190
ANEXO F.....	191
ANEXO G	192
ANEXO H	194

Importante mesmo...

**Não é julgar resultados da vida,
É viver... entendendo o que não se vê.**

Importante mesmo...

**Não é avaliar e descrever pessoas...
É sentir... que elas valem por si, como parte e como todo.**

Importante mesmo...

**Não é lamentar o que falta... é buscar
Em volta a razão e a oferta.**

Importante mesmo...

**Sabendo o que existe,
Acreditar que outras
Manhãs se oferecem.**

Importante é...

**Crescer dia a dia,
Dar de si pouco a pouco,
Sem hora, sem data marcada.**

(Autor desconhecido)

1. INTRODUÇÃO

A prática avaliativa tornou-se minha principal atribuição, no início de minha trajetória profissional como psicóloga escolar trabalhando na Educação Especial. Da mesma maneira como esta modalidade de educação vem desenvolvendo um percurso histórico até chegar ao movimento inclusivo, também minha história profissional veio evoluindo nesses dezoito anos até chegar à função de *assessor técnico para o processo de inclusão escolar e social do aluno com necessidades educacionais especiais*. Essa nova função foi assim nomeada segundo a Coordenação de Educação Especial do Estado do Pará (COEES), órgão que faz parte da Secretaria de Educação do referido estado e com o qual possuo vínculo empregatício.

As atividades de assessoramento técnico, a partir da atual função, ocorrem em cinco segmentos, a saber:

1 – Corpo técnico administrativo, pedagógico, docente e de apoio da escola:

- Informação e formação sobre as potencialidades e dificuldades do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais e o papel da Educação Especial no contexto escolar;
- Orientação e contribuições ao projeto político pedagógico da escola, de modo a reconhecer a diversidade escolar e cultural, e respeitar as diferenças educacionais presentes no seu contexto;
- Orientação para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem voltadas para a aquisição e/ou aprimoramento de habilidades sociais como: aceitação de regras e limites, atitudes de respeito nas relações interpessoais, percepção do momento de se expressar, responsabilidade nas tarefas desenvolvidas etc.;
- Orientação para o processo de “enturmação” do aluno com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comum e atendimentos especializados;
- Promoção de cursos de capacitação para melhor conhecimento, acolhimento e atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais;

- Orientação para as adequações curriculares, de modo a possibilitar o desenvolvimento social, motor, afetivo e cognitivo do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais e a sua participação nos diferentes espaços escolares.

2 – Corpo discente:

- Sensibilização junto ao alunado sobre as potencialidades do aluno com necessidades educacionais especiais, buscando a formação de atitudes acolhedoras e cooperativas para a convivência com as diferenças e os diferentes;

- Avaliação diagnóstica¹ processual, no contexto escolar, de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e de alunos com indícios de fracasso escolar, depois de esgotadas as possibilidades da escola, para a identificação das potencialidades, limites e necessidades específicas de aprendizagem e ensino especial;

- Elaboração de diretrizes em relação aos aspectos pedagógicos para o plano pedagógico individualizado do aluno com necessidades educacionais especiais;

- Avaliação educacional contextual e contínua para a verificação dos avanços e aquisições nos aspectos sociais, afetivos, cognitivos e motores, registrando em instrumentos próprios para a realimentação do processo.

3 – Família:

- Realização de dinâmicas de grupo com pais e/ou responsáveis, com o objetivo de ressignificar o papel da família e da escola enquanto integrantes do processo educacional;

- Trabalho de fortalecimento dos pais e/ou responsáveis como parceiros do processo educacional do aluno, por meio de reuniões e conversas individuais;

- Orientação à família quanto aos resultados da avaliação diagnóstica do aluno com necessidades educacionais especiais, para tomada de decisões quanto

¹ Aqui verifica-se que, mesmo trabalhando atualmente numa perspectiva inclusiva, o referido órgão ainda utiliza a nomenclatura *diagnóstica*, que remete ao modelo clínico de avaliação. Entretanto, entre os profissionais que realizam tal avaliação, são utilizadas de maneira corrente as nomenclaturas *inicial* ou *dinâmica* para designar a avaliação educacional.

ao seu processo educacional e encaminhamento a atendimento especializado, se for o caso;

- Orientação e apoio à família buscando trabalhar a sua auto-estima e as expectativas com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como esclarecimento de seus direitos enquanto cidadãos.

4 – Comunidade:

- Palestras de informação e orientação quanto ao papel da Educação Especial, conceitos de necessidades educacionais especiais, pressupostos do paradigma inclusivo e os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, possibilitando o exercício da cidadania dos grupos discriminados e a construção de uma sociedade inclusiva;

- Articulação com outros órgãos e secretarias no sentido de promover parcerias que possibilitem um melhor atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais;

- Encaminhamento de alunos com necessidades educacionais especiais para atendimentos complementares junto aos serviços da comunidade.

5 – Municípios:

- Cursos de formação para professores do Ensino Fundamental e da Educação Especial na perspectiva da inclusão;

- Participação no processo de municipalização do ensino com fins de assessorar este processo no âmbito da Educação Especial.

Durante o caminho trilhado, minha prática como avaliadora esteve vinculada aos vários modelos existentes de avaliação diagnóstica, nos diversos momentos pelos quais a instituição passou.

Em um primeiro momento, a avaliação era realizada de maneira individual e compartimentada. No que tange à minha especificidade, a avaliação psicológica enfatizava o aspecto quantitativo, baseando-se principalmente em testes de inteligência, tais como o Teste de Matrizes Progressivas de Raven, Escala Doll, teste do desenho da figura humana de Goodenough, teste visomotor de Bender, entre outros². Além da aplicação de testes psicológicos, a avaliação contava também com uma entrevista (anamnese) com a família. A observação lúdica, ocasião na qual o educando

² Houve até uma adaptação ao contexto paraense do manual experimental e guia para aplicação e apuração da Escala Kahn, feita pelo professor William Lee Berdel Martin, em 1980.

podia conversar, brincar e interagir com o outro, ficava a cargo de um estagiário de psicologia.

Da mesma forma em que esse educando passava por avaliação psicológica, também era submetido a outras avaliações isoladas com diversos profissionais que compunham a equipe multidisciplinar, como por exemplo, o pedagogo, o assistente social, o fonoaudiólogo, médicos (neurologista, clínico geral, oftalmologista, otorrinolaringologista, conforme o caso). Esse processo demandava muito tempo para ser concluído, visto que o educando ficava sujeito ao cronograma de realização dessas avaliações. A culminância do processo avaliativo se dava por meio de reuniões de estudo de caso, as quais aconteciam após todas as avaliações, o que podia durar meses. Na maioria das vezes, não se lembrava mais do educando em questão e as reuniões acabavam por ter um caráter classificatório de rotulação e encaminhamento a classes especiais ou escolas especializadas.

Num segundo momento, a avaliação psicológica configurou-se em uma mistura de procedimentos (por não possuir uma diretriz que indicasse uma prática articulada com um referencial), cuja ênfase era dada às provas piagetianas e ao processo de construção da escrita segundo Emília Ferreiro. Ainda assim, privilegiavam-se mais uma vez práticas individualizadas e padronizadas de testagem e, por melhor que fossem aplicadas, acabavam se perdendo no momento do estudo de caso, já que mantinham o mesmo isolamento com relação às demais avaliações feitas pelos outros profissionais e objetivavam os mesmos encaminhamentos.

A Divisão de Diagnóstico como um todo, em um terceiro momento, recebeu formação profissional dentro da abordagem sócio-histórica e, pela primeira vez, entramos em contato com a teoria de Lev Semenovich Vygotsky. Daí, surgiu a proposta revolucionária de uma avaliação educacional realizada por equipes interdisciplinares, em salas que reproduzissem o ambiente escolar, cujos instrumentos seriam a interação dialógica, material pedagógico, brinquedos e jogos. Os avaliadores se revezavam nos papéis de entrevistadores (com a família), mediadores (na interação com o educando) e observadores (para o registro das interações). A avaliação tinha como fio condutor a Zona de Desenvolvimento Proximal, que nos trouxe uma visão prospectiva baseada nas potencialidades do educando (o seu vir a ser), assim

como possibilitava vislumbrar quais as necessidades que o educando apresentava para a consolidação de seu processo de aprendizagem. O estudo de caso era feito logo após o momento de interação e entrevista com a família (que eram realizados simultaneamente em espaços separados), no qual todos os saberes e especificidades dos profissionais participantes se entrecruzavam.

Desse estudo, resultava um relatório de avaliação construído de forma conjunta, contendo as observações e conclusões feitas pela equipe, como também sugestões de estratégias pedagógicas ao professor e à escola para o atendimento das necessidades de aprendizagem do aluno. Logo após, ocorria a orientação familiar, na qual a família era informada sobre os resultados da avaliação e orientada quanto à sua participação no processo educacional desse aluno. Esse terceiro momento também se tornou ineficaz, na medida em que não tínhamos visão de continuidade do processo avaliativo nas escolas, sem contar que, na maioria dos casos, os relatórios a elas enviados sequer chegavam às mãos do professor e, assim, nossas sugestões caíam no esquecimento dentro da rotina escolar.

Diante de um quadro de insatisfações geradas pelas dificuldades que encontramos no caminho de nossas ações, resolvemos transferir a avaliação educacional para o próprio ambiente escolar. A partir dessa resolução, iniciamos o quarto momento de nossa história, que surgiu da necessidade de observarmos o educando dentro de seu próprio espaço de aprendizagem e de fazermos o acompanhamento de seu processo avaliativo nesse mesmo espaço, com o objetivo de garantir que as práticas pedagógicas sugeridas fossem devidamente implementadas, agora com nossa participação em todos os momentos. Assim, os integrantes da antiga Divisão de Diagnóstico (que após a formação dentro da abordagem sócio-histórica passou a ser chamada de Divisão de Avaliação) nos deslocamos para as escolas, para procedermos ao que chamamos de *avaliação contextual* ou *dinâmica*, ampliando nossos campos de ação e contando com um elemento valioso para o processo avaliativo: o professor – visto que já contávamos com a participação da família e do próprio aluno, além da equipe pedagógica da própria escola.

Esse quarto momento avaliativo coincidiu com o processo de implantação do projeto de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, iniciativa que partiu primeiramente da

Coordenação de Educação Especial (que, na ocasião, se tratava ainda de um departamento). Essa iniciativa foi fomentada por diversos debates realizados entre os profissionais com relação à Declaração de Salamanca (1994), documento elaborado por ocasião da Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, que tratava dos princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educacionais Especiais, com uma indicação inclusiva.

A princípio, o projeto contemplou 46 escolas estaduais localizadas no município de Belém, selecionadas após sondagem e avaliação das condições do contexto escolar, no que diz respeito a: situação física (condições do prédio, barreiras arquitetônicas, espaços coletivos, espaço da sala de aula, elementos que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, como iluminação, ventilação, ruídos etc.); ambiente escolar (corpo administrativo, técnico, docente, de apoio, alunado, sistema de ensino, currículo, projeto pedagógico etc.); levantamento do número de alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentavam a escola e qual sua situação acadêmica, bem como tipos de apoio pedagógico; e, principalmente, no que se refere ao conhecimento e receptividade dos gestores e demais elementos da escola quanto à proposta inclusiva (barreiras atitudinais). Atualmente, o projeto inclusivo abrange todas as escolas da rede estadual localizadas dentro do município, sendo que em cada uma há pelo menos um técnico da Educação Especial trabalhando em parceria com os profissionais da escola.

O deslocamento dos especialistas da Educação Especial para o contexto da escola, associado a uma proposta inclusiva pautada numa perspectiva sócio-histórica, deu uma nova dimensão ao processo avaliativo. De uma visão restrita à triagem para identificação das deficiências (do que supostamente falta no aluno em termos de condições para a aprendizagem), rotulação (qual o tipo de deficiência e em que profundidade se manifesta) e encaminhamento ao atendimento especializado (classe especial, instituição especializada etc.), a avaliação foi resignificada como um recurso que possibilitasse a compreensão das condições de aprendizagem do aluno, a identificação das barreiras para essa aprendizagem e para sua participação na vida escolar, cujo objetivo principal é atender as suas necessidades educacionais básicas.

Porém, avaliar por si só é um ato complexo, principalmente porque envolve juízos de valor, relações de poder e a subjetividade do indivíduo que se encontra na função de avaliador para com o indivíduo que é avaliado. Isso se torna um campo ainda mais perigoso, se pensarmos que avaliação e julgamento são conceitos indissociáveis e que a linha que os delimita é muito tênue. Quando avalia, o profissional em questão não está apenas se valendo da simples aplicação de técnicas e recursos para a melhor efetivação de seu trabalho, mas também lança mão de todos os seus valores e crenças, aprendidos culturalmente ao longo de sua existência, e que irão ser determinantes tanto na maneira como percebe o sujeito avaliado, quanto nas conclusões a que chegará, ao final do processo avaliativo, com os seus devidos encaminhamentos.

O documento oficial intitulado *Avaliação para identificação das necessidades educacionais: subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação* (SEESP/MEC, 2002) nos indica que “no processo avaliativo que é **intencional**³ haverá, sempre, uma tríade composta de avaliador, avaliado e do (s) aspecto (s) que, nele, se quer conhecer, **compreensivamente**⁴, indo-se muito além da simples tomada de informações” (p. 25). Tal proposição nos leva a algumas reflexões.

Por ser *intencional*, é necessário que o avaliador se dispa da armadura, imposta pela modernidade, de pretensa neutralidade científica e imparcialidade, que preconiza o afastamento entre ele e o avaliado, na tentativa de evitar qualquer envolvimento que vá além do observador e o observado. Mesmo porque, envolvimento implica em responsabilidade, não só com os resultados da avaliação em si, mas com os caminhos que o aluno percorrerá a partir dela. Por ser *compreensivamente*, há que se levar em conta muito mais o aspecto dinâmico que permeia essa avaliação, tendo-se em mente a noção de movimento (situando-a do tempo e no espaço) e de relação entre os três elementos da tríade, o que ultrapassa a visão reducionista e estanque de causa e efeito.

Desta forma, faz-se urgente a necessidade de se repensar em uma avaliação inicial que esteja voltada para a promoção de mudanças, inclusive de

³ Grifo meu.

⁴ Grifo meu.

sua própria estrutura, como sugere o documento supracitado, através das seguintes ações: ressignificação da finalidade da avaliação (pelos profissionais que avaliam e pela própria escola como um todo); participação do educando como auto-avaliador e colaborador no processo avaliativo (visto que a avaliação é considerada uma construção compartilhada); participação da família não só na coleta de informações a respeito do aluno, mas também como participante na tomada de decisões; escolha dos instrumentos e procedimentos de avaliação, voltados a um referencial teórico que esteja em consonância com o movimento inclusivo; uso (se for o caso) de indicadores como pistas, sinalizadores; e a utilização das análises em ações de melhoria do que foi avaliado.

Mais que avaliar o aluno, a escola, as práticas educacionais etc., a avaliação só tem amplo significado quando envolve também, em seu bojo, o elemento de articulação do processo avaliativo: o próprio avaliador. Sabemos o quanto é difícil assumir uma atitude de acolhimento (principalmente afetivamente) em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, quando se tem, como avaliador, uma cultura de depreciação e preconceito, de investigar mais as faltas que as potencialidades, que terminam mais na rotulação e segregação do que na busca de estratégias para a remoção das barreiras que dificultam a aprendizagem. No momento em que o paradigma inclusivo cada vez mais se consolida em nosso cenário educacional, a auto-avaliação deve ser um exercício constante, para que não percamos nossa identidade profissional dentro da rotina tão rica e do espaço tão complexo que é a escola e seus meandros; da mesma forma, é imperativo que não cedamos à tentação de práticas segregadoras enraizadas que levam à exclusão, seres humanos falíveis que somos.

1.1. JUSTIFICATIVA

As razões que me levaram à escolha do tema de pesquisa aqui apresentado partiram de minhas observações quanto à prática da avaliação inicial⁵, colhidas ao longo do tempo em que venho desempenhando minha função dentro da Educação Especial, bem como através das leituras feitas sobre o assunto, tão polêmico embora nem tanto discutido como mereça, haja vista as conclusões a que cheguei:

A – A avaliação inicial, que ainda apresenta características marcantes do modelo clínico (com ênfase no laudo) em grande parte dos locais onde é praticada, acaba tendo o poder de decisão sobre o destino escolar do educando avaliado que ultrapassa as fronteiras da própria escola de tal forma que, em alguns casos, chega a influenciar profundamente o futuro de toda uma família;

B – Ela possui uma trajetória própria, à parte do caminho trilhado pela Educação Especial até a Educação Inclusiva, como se, de algum modo, se mantivesse incólume à história social desse movimento, chegando, em alguns momentos, a se contrapor ao mesmo;

C – Ela ainda se encontra nas mãos de poucos especialistas, como se fosse um privilégio de raros, detentores do saber, de quem se exige que sejam infalíveis em seu diagnóstico e imparciais em seu julgamento, estando acima do bem e do mal.

No que se refere ao aluno com deficiência mental, tenho observado, dentre outros aspectos, duas tendências fortes e polarizadas dentro do movimento inclusivo:

⁵ Existem várias terminologias referentes a este tipo de avaliação, como por exemplo, avaliação diagnóstica, dinâmica, contextual, compreensiva etc. Aqui, optei por chamá-la de avaliação inicial, para melhor diferenciar da avaliação da aprendizagem, termo geralmente utilizado para se referir àquela avaliação que ocorre ao longo do ano letivo.

A – uma que nega a deficiência mental enquanto necessidade educacional especial, que possui, de um modo geral, características orgânicas concernentes ao quadro da própria deficiência. Assim, as velhas siglas associadas a um paradigma clínico vão sendo abandonadas, como por exemplo: DV (deficiência visual), que atualmente utiliza as nomenclaturas *cego* ou *baixa visão*, dependendo do grau de deficiência; o mesmo aconteceu com a sigla DA (deficiência auditiva), substituída pela terminologia surdo. Entretanto, quanto à sigla DM (deficiência mental), não se encontrou uma nomenclatura correspondente que esteja “politicamente correta” para ser empregada no paradigma inclusivo. Para além da simples questão de nomenclaturas, parece que o aluno com deficiência mental se diluiu em meio a tantos alunos que necessitam de cuidados especiais na rotina escolar, como é o caso dos alunos com problemas de aprendizagem, distúrbios de linguagem, síndromes neurológicas etc. Esse olhar indiferenciado sobre esse alunado leva à homogeneização de práticas pedagógicas que terminam por não responderem adequadamente às suas necessidades básicas de aprendizagem.

B – a outra tendência reforça a visão estigmatizante da deficiência mental como falta, algo que deprecia o aluno como ser incompleto ou inferior e, conseqüentemente, insiste no seu atendimento em separado. Por conta disso, defende a permanência da avaliação diagnóstica (com elaboração de laudo clínico, inclusive) nos moldes clínicos como forma de “proteger” o restante dos alunos de um rótulo que não lhes pertence (e que não merecem carregar). Assim, os alunos diagnosticados como “deficientes mentais” são avaliados mais como forma de diferenciá-los dos outros (o que se configura em segregação, infelizmente), do que realmente com o objetivo de melhor conhecer suas características pessoais para oferecer-lhes o melhor atendimento educacional possível.

Com relação à proposta inclusiva, percebo um significativo avanço desde quando começou a ser pensada (no Brasil, no final da década de 90), já que tenho conhecimento de várias experiências nesse sentido nos diversos

sistemas educacionais por todo o país. Todavia, acredito que as dificuldades com relação à sua implantação total, como princípio que subsidie uma escola de todos, para todos e com todos, deva-se a duas tendências tão bem explicadas por Do Carmo (2001), quando compara a inclusão escolar a uma roupa nova em corpo velho:

A – A tendência legalista, que ressalta unicamente o aspecto legal da inclusão, como direito de todos à educação. Essa tendência não estaria de todo equivocada, se não atentássemos a um importante detalhe: a criação de leis deve ter uma historicidade, resultado das reivindicações de um povo por seus direitos, e não se antecipar a elas. Não se pretende aqui negar a luta por inclusão por parte das pessoas com deficiência, de suas famílias, educadores que trabalham em prol de sua efetivação e demais pessoas que apóiam o movimento inclusivista em nossa sociedade. Entretanto, baseio-me na queixa recorrente que tenho escutado com freqüência nos diversos contextos educacionais por onde tenho transitado - de que a inclusão foi imposta pela lei. Como Do Carmo (2001) ressalta,

A existência do direito do texto legal não é condição suficiente para garantia de sua aplicabilidade prática e, na maioria das vezes, transfere a questão para espaços que imobilizam a articulação entre os sujeitos do processo por meio de jargões como: inoperância jurídica, morosidade da justiça e outros (p. 43).

A experiência tem demonstrado que, quando a lei se antecipa ao movimento inclusivo, ou seja, quando a proposta inclusiva é imposta (por força da lei), dos órgãos responsáveis pela educação às escolas regulares, sem ser decorrente de um extenso debate sobre o tema, a probabilidade é de que tais escolas se sintam obrigadas a receber os alunos “incluídos” em suas salas de aula, acabando por ocorrer o que se denomina *inclusão marginal*⁶. Em outras palavras, o aluno com necessidades educacionais especiais passa a freqüentar a sala comum, mas continua à margem das estratégias pedagógicas, desenvolvendo atividades totalmente diferentes do restante da turma e aquém

⁶ Carvalho (2004), pp. 55/61.

de suas capacidades. Ou então, se há na escola o professor de apoio, este acaba por tornar-se uma espécie de “professor particular” daquele aluno, isentando-se o professor da sala comum da responsabilidade sobre o mesmo.

Ainda que consideremos o respaldo legal um importante passo na direção da inclusão, não devemos esquecer que ele não deve ser visto como um fim em si mesmo (já que não tem a capacidade de mudar as relações sociais), mas sim, como um instrumento na luta pela democracia. O grande passo, no entanto, será dado quando a conquista da igualdade de direito se transformar em igualdade de fato.

B – A tendência restauradora, que Do Carmo (2001) identifica como atrelada à adaptação da escola apenas em seu caráter aparente, da qual fazem parte as pessoas às quais nomeou de “*adaptadores sociais ou restauradores escolares e da educação*” (p. 43). Segundo tais restauradores, uma maior relevância deve ser dada às reformulações das escolas, mas nos seus aspectos aparentes (o que justifica a comparação com a metáfora da roupa nova em corpo velho), como por exemplo: supressão de barreiras arquitetônicas, adaptações curriculares, preparação do professor e demais mudanças de ordem metodológica. Mais uma vez, ressalto que não tenho a pretensão de menosprezar tais medidas, mas penso, como Do Carmo (2001), que elas deveriam vir como decorrentes de um processo anterior de reestruturação significativa da escola quanto à “sua função social, à sua reformulação curricular em suas dimensões política, técnica e oculta” (p. 47).

Se a idéia de inclusão passa apenas pela adoção de medidas isoladas, como colocar as crianças com deficiência na sala comum, ou no mesmo recreio com os outros alunos, eu diria que a metáfora mais adequada a ser empregada seria não a da roupa nova em corpo velho, mas a do remendo novo em roupa velha, como ilustra o próprio Jesus, na Bíblia: “Ninguém põe um remendo de pano novo numa veste velha, porque arrancaria uma parte da veste, e o rasgão ficaria pior” (MATEUS, 9, 16-17). Se olharmos por esse prisma, concluiremos que além de nossas medidas passarem longe dos

princípios de uma educação para todos, estaremos agindo, mesmo sem pensar, com crueldade para com as pessoas com necessidades educacionais especiais, expondo-as não só a práticas pedagógicas que enfatizam ainda mais a exclusão, como também fomentamos a permanência de estigmas e a justificativa do fracasso nelas mesmas.

Diante dos motivos aqui expostos e das considerações iniciais, parto para as questões de pesquisa que, a meu ver, se configuram mais como inquietações do que uma palavra final sobre o assunto, que me impulsionaram à escolha do objeto a pesquisar: a avaliação inicial.

1.2. PROBLEMATIZANDO O TEMA

Como ocorre atualmente, dentro da perspectiva inclusiva, a avaliação inicial para identificação das necessidades educacionais especiais nos alunos (mais especificamente, os alunos com deficiência mental), bem como para as tomadas de decisões pedagógicas dentro do Ensino Regular, nas classes comuns?

1.2.1. Desdobramentos do Problema

Como desdobramentos de minha primeira inquietação, coloco aqui as seguintes indagações:

- Quem realiza a avaliação inicial?
- Sob que modelo é realizada?
- Em que contexto?
- Baseada em que referencial teórico?
- Que instrumentos/materiais são utilizados?
- Qual a participação do professor, família, do próprio aluno e demais sujeitos da comunidade escolar nesse processo?
- Qual a relevância e o efeito da avaliação para o processo educacional desse aluno?
- Como se dá o acompanhamento do aluno após a avaliação e inclusão na classe comum do Ensino Regular?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GERAL:

Analisar como é feita a Avaliação Inicial do aluno com Deficiência Mental que estuda na Escola Regular, dentro da perspectiva inclusiva, e de que forma essa avaliação contribui para o processo de aprendizagem desse aluno.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar qual concepção de Avaliação Inicial para os profissionais que a realizam;
- Verificar que avaliação esses profissionais fazem de seu trabalho;
- Identificar qual o conceito que eles têm de Deficiência Mental e em qual referencial teórico baseiam sua ação;
- Conhecer quais os procedimentos/materiais utilizados para a Avaliação Inicial dos alunos com Deficiência Mental e se há mudança nesses procedimentos por conta do movimento de inclusão;
- Verificar quais as intervenções que esses profissionais apresentam no contexto escolar (se houver) a partir das avaliações por eles realizadas;
- Identificar que concepções eles possuem acerca do movimento inclusivo dentro do contexto onde atuam e qual sua participação nele;
- Procurar contribuir para a discussão sobre o papel da Avaliação Inicial dos alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva inclusiva.

2. CONCEITOS-CHAVE UTILIZADOS

Quando perdemos o direito de ser diferentes,
perdemos o privilégio de ser livres.

(Charles Evans Hughes)

Num primeiro momento, enfatizo o paradigma em construção que norteia todo o caminho da pesquisa, que é o da **Inclusão**, já que o mesmo, a cada dia, vai se consolidando cada vez mais dentro de nosso sistema de ensino e com ele, novos conceitos e novas formas de pensar estão se desenvolvendo, o que leva a toda uma ruptura com práticas antigas de exclusão e a novas propostas metodológicas baseadas no princípio de educação para todos e respeito às diferenças. A partir desse primeiro conceito, analiso os conceitos de **Deficiência Mental** e **Avaliação Inicial** ou **Dinâmica** e a relação destes com esse novo paradigma.

2.1. INCLUSÃO ESCOLAR

O tema inclusão escolar vem sendo debatido desde a década de 80. Segundo Mrech (2001), a chamada Educação Inclusiva teve início nos Estados Unidos da América, através da Lei Pública 94.142, de 1975, com o estabelecimento de programas e projetos dedicados à sua implementação. Refere ainda que, fora dos EUA, o movimento prosseguiu, sendo o CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education) da Comunidade Britânica, sediado em Bristol, o centro de estudos sobre Educação Inclusiva mais conhecido na Europa. Conforme a mesma autora, é desse centro que tem partido os principais documentos a respeito da área da Educação Especial: o CSIE - International Perspectives on Inclusion; o Unesco Salamanca Statement (1994); o Unesco Convention on the Rights of the Child (1989); o Unesco Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with

Disabilities (1993) ⁷. Entretanto, em seu artigo, a autora restringe a Educação Inclusiva ao “processo de inclusão de portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus”, sendo que o entendimento que se tem atualmente é de um processo que contemple todas as pessoas que se encontram excluídas (por quaisquer motivos) do contexto educacional.

Conforme Sasaki (2005), a semente do paradigma inclusivo foi lançada pela *Disabled Peoples' International*, “uma organização não-governamental criada por líderes com deficiência” (p. 20), cujo livreto Declaração de Princípios, de 1981, falava em equiparação de oportunidades. Em tal Declaração, essa terminologia corresponderia à acessibilidade para todos aos sistemas gerais da sociedade, a saber: meio físico, habitação e transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, e a vida cultural e social. Assim, para este autor, “a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas” (p. 21).

Já para Sánchez (2005), o passo prévio em direção à inclusão escolar foi dado pelo movimento que apareceu nos Estados Unidos chamado de “*Regular Education Initiative*” (REI), “cujo objetivo era a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência” (p. 8). Defende a idéia de que todos os alunos, sem exceção, devem ser escolarizados nas classes de ensino regular, onde devem receber uma educação eficaz. A autora também aponta o que tem motivado a ampliação cada vez mais crescente do movimento inclusivo, quando afirma que

(...) as causas fundamentais que têm promovido o aparecimento da inclusão são de dois tipos: por um lado, o reconhecimento da educação como um direito, e, por outro, a consideração da diversidade como um valor educativo essencial para a transformação das escolas (p. 11).

⁷ Mais recentemente, o CSIE desenvolveu, em 2000, o Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools, uma ferramenta a serviço da auto-avaliação da política e prática inclusivas. Voltarei a falar nele posteriormente.

A partir dessas manifestações iniciais, como partes do histórico do movimento inclusivo, foram realizados grandes eventos internacionais que geraram documentos validados por muitos países, que se tornaram seus signatários. Como exemplos mais significativos temos, entre outros:

- Convenção dos Direitos da Criança (Nova York, 1989), transformada em lei internacional no ano seguinte e ratificada pelo Brasil. Foi ela que inspirou a construção do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), sendo um dos principais documentos utilizados para a elaboração das políticas públicas de proteção e atenção à infância em nosso país;
- Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), que defendeu a universalização da educação básica, alicerçada no direito à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que têm como princípios a equidade (direito de acesso e permanência à educação com qualidade) e a autonomia (capacidade de autodeterminação perante o direito universal de acesso à educação);
- Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), que trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. A declaração é considerada como um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, baseado no princípio fundamental da escola inclusiva, o qual afirma que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter;
- Marco de Ação de Dakar para a Educação para Todos (Dakar, Senegal, 2000), no qual a comunidade mundial reafirmou o seu apoio à Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Configurou-se em um compromisso coletivo para a ação, envolvendo os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Cúpula Mundial de Educação, visando à implementação de ações articuladas que possam garantir que os objetivos relacionados à Educação para Todos sejam cumpridos.

No Brasil, o ponto de partida em direção à inclusão escolar se deu em 1981, a partir da adoção do ANO INTERNACIONAL DA PESSOA COM

DEFICIÊNCIA, cujo lema era “Participação Plena e Igualdade”. Esta foi uma iniciativa proclamada pelas Nações Unidas, que um ano depois aprovou em assembléia o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, por meio da resolução 37/52.

Embora se observe que a história do movimento inclusivo já possui uma trajetória significativa no que se refere a contagem de tempo, o que se tem observado, no tocante ao assunto, é que quanto mais se fala sobre inclusão escolar, mais dúvidas e questionamentos, que vão desde o conceito, princípios até sua aplicabilidade surgem em todos os contextos por onde o movimento se expandiu, atingindo a cada um deles de maneira particular.

Em se tratando de conceito, penso que Carvalho (2005) resume bem, quando diz que a inclusão escolar “deve ser entendida como **princípio** e como **processo contínuo e permanente**” (p. 20). E acredito que as várias confusões e dificuldades que se tem quanto ao avanço da inclusão como um novo paradigma se deva à compreensão isolada (e, por conseguinte, à vivência) desses elementos. Como princípio, a inclusão traduz os valores democráticos de uma sociedade para todos, com todos e por toda a vida.

Quais seriam os princípios que permeiam uma educação inclusiva? O Marco de Ação de Dakar (2000) fala que a educação tem o objetivo de promover não só a aquisição de habilidades, como também a prevenção, a solução pacífica dos conflitos e valores sociais e éticos. Carvalho (2004) também afirma que o ideário dos sistemas educacionais inclusivos deve tornar efetivos para todos: “o direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um *modo igual* de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação” (p. 79).

Sassaki (2005) ainda ressalta que as práticas relacionadas ao paradigma inclusivo devem ser baseadas na

valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas (princípio da rejeição zero), na convivência harmoniosa (princípio da cooperação e colaboração), na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença

de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo (p. 23).

Sánchez volta a afirmar que o conceito de inclusão, do modo mais abrangente em que vem sendo discutido na atualidade (ou seja, não só voltado aos alunos com necessidades educacionais especiais), aborda as mais diferentes situações que podem levar à exclusão social e educativa de muitos alunos, o que já tinha sido contemplado na própria Declaração de Salamanca (1994). Werneck (2001) também é da mesma opinião, quando diz que a ênfase que se dá para a inclusão voltada apenas às pessoas com necessidades educacionais especiais é porque, segundo ela, as deficiências são o fim da linha ou, em outras palavras, o que sempre fica de fora. Porém, esclarece que a escola precisa mudar, “não porque não seja boa para a criança com deficiência, mas porque não está boa para ninguém”⁸. Desta forma, “no dia em que ela [a escola] for boa para uma criança com deficiência, ela vai ser boa para todo mundo”⁹. Partindo do ponto de vista de que quanto mais a criança interage espontaneamente com situações diferenciadas, mais ela adquire conhecimento, Werneck (1997) conclui que a segregação não é prejudicial só aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a todos, já que impede que as crianças que freqüentam as escolas regulares tenham a oportunidade de conhecer a vida humana em toda a sua dimensão e desafios, que é o que faz o ser humano evoluir.

Gaio (2004) reforça essa opinião, quando sinaliza que, conforme relatório da ONU, todos se beneficiam com a inclusão:

Estudantes com deficiência: aprendem a gostar da diversidade; adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas; demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo, com outros deficientes ou não; ficam melhor preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada: entendem que são diferentes, mas não inferiores.

Estudantes sem deficiência: têm acesso a uma gama bem mais ampla de papéis sociais; perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente; desenvolvem a cooperação e a tolerância;

⁸ <http://www.educacional.com.br>

⁹ Idem.

adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar; são melhor preparados para a vida adulta porque desde cedo assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano (p. 52).

Segundo Stainback e Stainback (1999), inclusão está voltada para uma consciência de comunidade, uma aceitação das diferenças e uma co-responsabilização para satisfazer às necessidades de outros. Baker e Gaden (1992) entendem inclusão como a conquista de direito a oportunidades iguais e igualitárias para todos dentro de uma sociedade aberta às diferenças, que busca o reconhecimento e a valorização do indivíduo por meio da aceitação da diversidade humana. A idéia de inclusão para Macedo (2002), é ser parte e todo ao mesmo tempo. O autor pontua de forma brilhante seu pensamento, quando diz:

Enquanto todo, sou eu, com minhas singularidades, características, tamanho, cheiro, com meus olhos ou sem meus olhos, com minha inteligência desenvolvida ou não, com minhas pernas ou sem as minhas pernas. Sou eu naquilo que eu sou, na minha identidade, enquanto todo. Ao mesmo tempo, eu sou sempre parte¹⁰.

Para Machado (2004), as características de uma educação inclusiva são: a sua relação explícita e atuante com outros setores da organização social que afetam a vida das pessoas (a equidade na educação é condicionada e condicionante da equidade de outros serviços que intervêm na qualidade da vida humana); ela não é só um acúmulo de etapas ou níveis burocráticos de ensino-aprendizagem, mas sim, um processo articulado, acumulativo e progressivo que acompanha as mudanças físicas, biológicas, emocionais, intelectuais, culturais das pessoas em seu curso vital; ela não é somente um processo adaptativo, mas sim, promotor de pessoas capazes de participar na criação de novas formas de organização social, trabalho e educação; possui uma relação dinâmica com a sociedade, ou seja, educação inclusiva numa sociedade para todos.

¹⁰ www.educacaoonline.pro.br

Dos Santos (2002) enumera as mudanças a serem feitas para que a inclusão ocorra: na cultura institucional (tudo aquilo que expressa - palavras, documentos, práticas etc. - o seu pensar acerca da prática social à qual se propõe). “Uma cultura institucional inclusiva parte do princípio de que todos são responsáveis pela vida da respectiva instituição e quaisquer problemas ali ocorridos são da responsabilidade de todos, e não apenas de uma pessoa ou de um ou outro segmento da comunidade escolar¹¹”; no currículo, que deixa de ser *conteudista* para contemplar uma flexibilidade que abarque diferentes ritmos e habilidades em sala de aula, como também na cultura educacional da escola como um todo; que privilegie uma prática pedagógica para a diversidade, na qual o preparo do professor é fundamental; na avaliação, que dentro da proposta inclusiva passa a ser diversificada, ou seja, são oferecidas várias oportunidades e diferentes formas do aluno demonstrar como está se saindo ao longo do processo educacional, visando ao enriquecimento da experiência educacional do professor e do aluno.

Mittler (2003) aposta na inclusão não só como mudança de procedimentos pedagógicos, mas numa mudança radical da política e da prática, refletindo um jeito de pensar que seria fundamentalmente diferente quanto às origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Então, de um modelo que se baseia na idéia de “defeito”, no qual as origens das dificuldades de aprendizagem estão basicamente localizadas no aluno, passaríamos ao que ele chama de “modelo social”, no qual a escola assume que precisa mudar para atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos e responder a uma gama maior de diversidade na escola.

Abarcando essa idéia de mudança na cultura, na política e na prática, destaco aqui o Index para Inclusão, projeto desenvolvido pelo CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), em 2000. Tal documento se configura em um conjunto de materiais criados para apoiar o processo de desenvolvimento de escolas inclusivas, num trabalho que envolve a equipe docente, os membros do Conselho Escolar, o alunado, as famílias e outros membros da comunidade. Destaca três dimensões:

¹¹ <http://www.educacaoonline.pro.br>

Dimensão A: Criar CULTURAS inclusivas

1. Construir uma comunidade
2. Estabelecer valores inclusivos

Dimensão B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

1. Desenvolver uma escola para todos
2. Organizar o apoio para atender à diversidade

Dimensão C: Desenvolver PRÁTICAS inclusivas

1. Orquestrar o processo de aprendizagem
2. Mobilizar recursos (p. 20).

Segundo o supracitado documento, a inclusão envolve processos para aumentar a participação dos alunos e reduzir sua exclusão, por meio de uma reestruturação na cultura, nas políticas e nas práticas das escolas para que possam atender a diversidade de seu alunado. Implica na aprendizagem e participação de todos os alunos passíveis de serem sujeitos de exclusão, não só aqueles com necessidades educacionais especiais. A diversidade não é percebida como um problema a resolver, mas uma riqueza para apoiar a aprendizagem de todos. Por fim, a inclusão escolar se refere ao esforço mútuo das relações entre as escolas e suas comunidades, com vistas à inclusão social.

No que tange à ação docente, Baptista (2001) vislumbra uma mudança não só de ordem prática, mas uma reestrutura do próprio papel do educador, quando afirma que “a inclusão exige que o educador amplie as competências que já possui: observe, investigue, planeje de acordo com o aluno que possui, avalie continuamente seu trabalho, redirecione seu planejamento...” (p. 37).

Mantoan (2005) ressalta que os motivos mais freqüentes dados pelos professores e gestores educacionais para justificar o atraso na adoção de propostas educacionais inclusivas, seriam:

escolas que carecem de possibilidades de acesso físico a alunos com deficiências motoras; salas de aula superlotadas; falta de recursos especializados para atender às necessidades de alunos com deficiências visuais; necessidade de se dominar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de intérpretes para os alunos surdos; ausência ou distanciamento de serviços de apoio educacional ao aluno e professor; resistência de professores, que alegam falta de preparo para atender aos alunos com deficiência, nas salas de aula comuns; reticências dos pais de alunos com e sem deficiências, entre outros (p. 26).

No entanto, a autora ressalta que tais motivos escondem outros bem mais complexos, como “a resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações” (loc.cit.).

Werneck (2001), com um enfoque diferente, procura compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores para atenderem a diversidade, uma vez que há tantos anos são, eles próprios, maltratados em seus direitos, se vêem pequenos, achando que a inclusão é tarefa grande demais para eles. Segundo ela, o problema maior se deve à sua baixa auto-estima, o que levaria a um sentimento de incapacidade em poderem trabalhar com as diferenças.

Macedo (2002) reforça essa idéia, quando fala que existem pontos difíceis que devem ser discutidos para que a inclusão possa ser efetivada em toda a sua plenitude, como por exemplo:

O que teremos de aprender com os professores das APAEs? Como vamos convocar pais e mães de crianças deficientes e aprender com eles a lidar com essas crianças? Qual vai ser a nossa disponibilidade de repensarmos o ritmo, a rotina, os objetos, o mobiliário, os recursos materiais? Como vamos repensar o espaço na sala de aula? Como vamos suportar, nós professores, o fato de que a educação inclusiva veio tornar mais complexa a nossa vida, mais desafiadora a nossa tarefa de professores? Vamos precisar estudar o que antes estávamos dispensados de estudar, vamos ter que aprender técnicas nas quais antes não precisávamos pensar, vamos ter que aprender a ver mais devagar quando estávamos acostumados a ver numa certa velocidade, vamos ter que aprender a ouvir sem audição, a acompanhar num ritmo mais rápido quando estávamos acostumados a um ritmo mais lento. Vamos ter que rever as nossas expectativas de professores, rever as nossas formas de avaliar, de aprovar, de reprovar. Vamos ter que melhorar a nossa condição de trabalho. É importante enfatizar esse ponto porque muitas pessoas vêem essas inclusões como piora, como mais uma dificuldade no caminho dos professores, como mais uma pressão. O salário é pouco, as condições de trabalho são ruins, o tempo é pouco e, agora, há mais essa exigência de incluir crianças com dificuldades, deficientes.¹²

¹² <http://www.educacaoonline.pro.br>

O autor também relata que nem sempre as pessoas têm coragem de dizer o que pensam¹³, pois têm vergonha de expor os sentimentos de incômodo em receberem alunos que se diferenciam significativamente da “média da classe”, por mais que achem justo (tanto falar sobre o assunto, quanto a vinda desses alunos para as suas salas de aula). O que ele enfatiza é que é importante assumirmos o nosso preconceito, a nossa dificuldade, o medo e a impotência diante desse quadro, porque só assim é que poderemos assumir gradativamente e de fato, uma formação que promova a educação inclusiva.

Em minha pesquisa, trabalhei com três fatores que podem contribuir na explicação de tais impasses: *preconceito* (que pode ser explicitado por demonstrações de evitação); *estigma* (sentimento de menosprezo por alguém cujo atributo torna-o inferior aos nossos olhos, muitas vezes mascarado pela caridade); e *história de vida pessoal* (partindo do pressuposto de que, se não tivemos contato com pessoas com necessidades educacionais especiais em nosso passado, torna-se mais difícil lidarmos com elas no presente).

O *preconceito*, segundo o Novo Dicionário Aurélio, significa o conceito ou opinião que são formados antecipadamente, sem que haja uma maior ponderação ou conhecimento dos fatos; é uma idéia pré-concebida acerca de algo. Tenho procurado trabalhar a noção de preconceito dentro de uma trajetória histórica, que remonta à época do homem pré-histórico. Os homens do período paleolítico viviam em pequenos bandos, praticavam a caça e a pesca, com ferramentas rudimentares feitas com ossos ou pedras lascadas e coletavam pequenos frutos. Eram nômades e viviam em cavernas para se abrigarem e se protegerem das intempéries da natureza. Em um ambiente hostil e com tantas variações climáticas, é possível que o preconceito tenha servido para que os homens evitassem o que fosse estranho, diferente e ameaçador, até como forma, em última instância, de preservação da própria espécie.

Com a sofisticação do pensamento e a complexificação das relações, a noção de preconceito também vem apresentando algumas modificações ao longo do tempo. O que seria uma simples opinião antecipada sobre algo,

¹³ Até porque, em determinados ambientes, não é “politicamente correto” demonstrar qualquer tipo de resistência à proposta inclusiva.

algumas vezes tem se transformado em julgamento, suspeita, intolerância e, em casos extremos, até aversão e ódio irracional a minorias, etnias, credos etc. No que se refere ao aluno com necessidades educacionais especiais, é de se questionar quais os motivos envolvidos para que seja visto por determinadas pessoas com preconceito e a ser evitado, visto que aparentemente não se constitui em ameaça. Tal questionamento mereceria um estudo aprofundado futuramente.

Com relação ao *estigma*, compartilho da definição criada por Goffman (1982), quando afirma ser este um atributo que um indivíduo possui que o torna diferente das outras pessoas, diminuindo-o perante elas, resultando na sua rejeição (e conseqüente exclusão) por parte dessas pessoas. Assim, penso que o estigma seja um agravamento do preconceito, já que, nesse caso, não só se olha o indivíduo diferente como suspeito ou ameaçador, mas como inferior, “estragado”, defeituoso, chegando ao extremo de enxergá-lo como coisa, e não mais como humano.

Goffman (1982), em seus estudos, nos mostra a relação direta entre o estigma e o sentimento de descrédito que o acompanha, quando afirma que “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (p. 14). Assim, o indivíduo só é olhado pelo ângulo de seu “defeito”, e qualquer erro ou engano que cometa, segundo esse autor, será interpretado “como uma expressão direta de seu atributo diferencial estigmatizado” (p. 24). Como se isso não bastasse, tendemos ainda a imputar outras imperfeições a esse indivíduo a partir da imperfeição original.

Goffman conclui seu pensamento afirmando que

o estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos [...]. O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais, durante os contatos mistos [...] (p. 148-149).

Desta forma, o estigma (e todas as ações e posturas manifestadas a partir dele) não se reporta a um indivíduo concreto, mas sim, a uma construção social a partir da expectativa que se cria com relação a uma pessoa e a qual ela não corresponde.

No que tange à *história de vida pessoal*, parto do pensamento de que as vivências que temos no decorrer de nossa história de vida irão influenciar o nosso modo de ser e agir em nossas vivências futuras. As pessoas com quem convivemos quando crianças, as interações que mantivemos, vão ser determinantes para o modo como nos relacionaremos na fase adulta. Assim, se somos incentivados a mantermos contato com uma maior diversidade possível de pessoas na infância, é provável que tenhamos menos preconceitos com relação a pessoas que consideremos diferentes e a encaremos com maior familiaridade quando adultos. Guareschi (2006) retrata muito bem este quadro, quando faz a seguinte afirmação:

Se formos refletir com coragem e sinceridade, vamos ver que será muito diferente o comportamento de uma pessoa adulta que conviveu, em sua formação, com cegos, surdos, portadores de deficiência de qualquer tipo, do que alguém que foi preservado, cuidadosamente, da presença desses diferentes (p. 10).

Essa premissa aponta para dois caminhos: o primeiro, que reforça ainda mais a implantação de um processo inclusivo nas escolas a partir das séries iniciais, para que desde pequenas, as crianças possam conviver entre si, sem diferença de tratamento, aprendendo umas com as outras, a fim de que se tornem adultos mais respeitosos e abertos à diversidade; o segundo, que procura fornecer uma das possíveis causas para que hoje em dia grande parte dos professores resista tanto a receber alunos diferentes em suas salas de aulas, visto que na época em que freqüentavam a escola, as crianças com necessidades educacionais especiais estavam em escolas especiais ou, o que é pior, escondidos pela família dentro de casa. Daí, o estranhamento ao recebê-los como alunos e a falta de conhecimento em como atendê-los.

2.2. DEFICIÊNCIA MENTAL

A expressão Deficiência Mental, hoje em dia, gera conflito no meio educacional, sendo mal interpretada por vários entusiastas do movimento inclusivo, devido a uma concepção errônea que eles possuem com relação à inclusão escolar. Conforme essa concepção, a expressão *equiparação de oportunidades* acaba por ser traduzida como tratamento indiferenciado a todos os alunos. Inclusão propõe uma escola para todos, mas de qualidade, e não que se deva, por conta do respeito à diversidade, esquecer que cada aluno tem suas particularidades. Dentre as necessidades educacionais especiais, vejo atualmente a deficiência mental como sendo o grande “nó” da inclusão, já que na maior parte das vezes, é uma deficiência não identificável num primeiro momento, diferentemente das deficiências físicas ou sensoriais, que são mais facilmente reconhecidas visualmente. A deficiência mental só é identificada mais rapidamente nos casos em que acompanha um quadro sindrômico, como por exemplo, a Síndrome de Down¹⁴.

Várias vertentes atuais utilizam as mais variadas terminologias para definir a deficiência mental (como no passado, onde havia o retardado, o idiota, o limítrofe, o imbecil etc.). Ainda vemos termos sendo usados nos manuais de psiquiatria, como por exemplo, *oligofrenia*, bem como confusões entre deficiência mental e transtorno mental, entre outros. De uma maneira geral, Ribas (1985) já nos alerta sobre a dificuldade em falar sobre deficiência:

Escrever sobre pessoas deficientes é muito mais difícil e complexo do que poderia parecer. Um dos problemas sérios reside no fato de que qualquer “noção” ou “definição” de deficiência implica uma imagem que nós fazemos das pessoas deficientes. Sempre que usamos palavras do tipo “excepcional”, “cego”, “surdo”, “inválido”, “louco”, “aleijado”, “anormal” etc., temos em mente uma concepção daquilo que estas palavras querem dizer (p. 07).

¹⁴ Especificamente no caso da Síndrome de Down, o mito de que ela invariavelmente venha acompanhada da deficiência mental tem sido quebrado cada vez mais por recentes pesquisas. A esse respeito, ler: Carneiro, Maria Sílvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. Tese - (Doutorado) - Universidade do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação – Porto Alegre, 2007.

Assim pensando, acredito que num primeiro momento, há que se ter precaução quando nos propomos a definir o que seja deficiência mental, visto que tal definição depende do nosso ponto de vista do “sujeito normal”, de nossos preconceitos (ou, mais especificamente, pré-conceitos) e nossas vivências culturais. De certo modo, a maioria dos profissionais tende a olhar a pessoa com deficiência mental como incapaz de pensar por si só, como se seu cérebro estivesse irremediavelmente deteriorado. Daí a desqualificá-lo como ser autônomo é um passo. Moffatt (1983) apresenta diversas formas de desqualificação da pessoa com deficiência mental, através das várias falas dos setores que lidam diretamente com ela:

A psiquiatria orgânica – “Você pensa assim porque tem uma perturbação cerebral”;

As damas de caridade – “Tome estas migalhas e agradeça-me”;

O Ministério da Educação – “Você é um ignorante e eu vou te educar”;

A Igreja Tradicional – “Se você não fizer o que te digo, Deus, que está em toda parte, te castigará” (p. 65).

Ao falar de deficiência mental, entretanto, não podemos deixar de considerar que as várias concepções que se criaram a respeito dela foram historicamente construídas e têm sido determinantes para a constituição dos indivíduos e de sua trajetória de vida. Tais concepções passam obrigatoriamente pela definição de padrões de normalidade *versus* anormalidade, oriunda das ciências médicas e da psicologia. O mais grave, é que esses padrões ainda encontram-se presentes até hoje nos vários campos da vida humana, basearam a legislação e as diretrizes que orientam a educação da pessoa com deficiência mental.

Durante a história da deficiência mental, a despeito das inúmeras transformações e das conquistas acerca dos direitos das pessoas com deficiência, a marca da negação se mantém. Negação que se expressa das mais diversas formas, indo da explícita exclusão, expulsão, repúdio da pessoa com deficiência até as mais sub-reptícias – muitas vezes, travestidas de aceitação, atendimento, assistência, inclusão. Podemos afirmar que essa história é reflexo ou representação de uma história maior, marcada por desigualdades e

marginalização das pessoas que, por não se adequarem a um determinado modelo, são tomadas como potencialmente capazes de corromper a ordem e colocar em risco a “suposta e esperada” harmonia (SOUZA, 2002, p. 08).

O histórico da deficiência mental nos ilustra o quanto as pessoas com essa deficiência foram maltratadas, perseguidas, segregadas e discriminadas, durante séculos. Eram elas os bobos da corte, ridicularizados diante de toda a população, cuja função limitava-se a fazerem as pessoas rirem por conta de suas dificuldades em se expressarem, seus trejeitos e inadaptabilidade de comportamento. Pessotti (1984) falou em “degenerescência mental”, terminologia utilizada na segunda metade do século XX para as conseqüências advindas dos distúrbios orgânicos, aberrações cromossômicas, anomalias pré-natais, infecções maternas na gravidez, intoxicações maternas, fatores perinatais etc. A deficiência mental, segundo a revisão histórica desse autor, chegou a figurar como um distúrbio congênito da personalidade, inscrito na categoria das *oligofrenias*, assim entendidas como “estados deficitários congênitos e precocemente adquiridos” (p. 171).

A herança médica e psicológica no diagnóstico e atendimento à pessoa com deficiência mental, dando-lhe um caráter classificatório e categorial, terminou por identificar tal deficiência como uma condição individual, restrita à própria pessoa. Esta visão encontrou força dentro das teorias organicistas, que atribuem pouca importância à influência dos fatores socioculturais. Desta forma, essa pessoa carregaria em si mesma a culpa por seu “defeito”, a marca e a condição da imperfeição, da falha, do deficitário. Ceccim com propriedade (1997) refere que “são pessoas desacreditadas socialmente, reduzidas a uma falta (a falta de inteligência) e inscritas numa espécie de destino predeterminado (esvaziado do que pertence à sua personalidade como um todo)” (p. 35). Logo, produz-se a subjetividade de deficiente para além da detecção objetiva da deficiência. Glat (1989) complementa essa idéia quando diz que, através dessa visão errônea de deficiência, os indivíduos com deficiência mental passam a fazer parte de uma categoria **à parte** de seres humanos, qualitativamente diferente dos demais e que, por conseqüência, só podem ser tratados por uma categoria **à parte** de profissionais especializados. Tal visão causa alívio entre profissionais que não

receberam treinamento específico para trabalharem com esses indivíduos, e se eximem de qualquer responsabilidade sobre os mesmos.

A pergunta que se faz é: os comportamentos que as pessoas com deficiência mental apresentam, em sua maioria, são decorrentes das próprias características da deficiência, ou estão relacionados com a menos-valia com que as tratamos? Olhar de um modo simplista para o todo em que se constituem essas pessoas pode fazer-nos incorrer no erro de acharmos que os comportamentos inapropriados ou imaturos que elas apresentam são o resultado direto de sua deficiência. Entretanto, a tão falada imaturidade emocional e comportamental que elas evidenciam, mais do que ser determinada pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo, é conseqüência da infantilização e superproteção com que são tratadas, o que impede que vivenciem experiências desafiadoras. Glat (1989) completa dizendo que, mesmo na idade adulta, esses indivíduos são tratados como crianças pequenas por pais e professores, tomando decisões em seu nome. Afirma, ainda, que o baixo nível de funcionamento e adaptação social está na razão direta do tipo de socialização e educação a que são submetidos, na maioria das vezes de maneira estereotipada, o que os impede de produzir comportamentos apropriados socialmente em seu repertório. Isso se dá por conta de serem tratados por toda a vida como dependentes e incapazes de participar do convívio social. Mais grave ainda é a sua associação com anormalidade:

Devido ao estigma ou rótulo de “anormal”, todas as atitudes e comportamentos destes indivíduos (no nosso caso, os deficientes mentais), assim como sua expressão de sentimentos e desejos, serão sempre vistas a partir do referencial da “anormalidade”. Ou seja, sua personalidade ou maneira de ser no mundo, será sempre considerada “anormal”... (GLAT & FREITAS, 1996, p. 17).

Como se não bastassem tantas deturpações, o senso comum está repleto de mitos que giram em torno das pessoas com deficiência mental: de que são doentes; de que morrem cedo, devido a “graves” e “irremediáveis” problemas de saúde; precisam fazer uso de medicação controlada; são agressivas e perigosas, ou (o seu contrário) dóceis e submissas; são

incompetentes; só ficam bem entre seus “iguais”; o meio pouco pode fazer por elas (já que a deficiência está devidamente instalada e é irreversível); não possuem capacidade de aprender os conceitos escolares; e a escola, para elas, é somente um espaço alternativo para exercerem alguma ocupação fora de casa (geralmente, a única função atribuída à escola é de socialização dessas pessoas) etc.

O que podemos observar, é que definir a deficiência mental é uma condição bastante complexa. Seu diagnóstico envolve a compreensão da ação combinada de, no mínimo, quatro grupos de fatores etiológicos: biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais. Como já relatamos anteriormente, o movimento inclusivo trouxe novos elementos para essa discussão e não é difícil encontrarmos na atualidade, por exemplo, autores que questionam a própria existência da deficiência mental, assumindo-a tão somente como uma categoria socialmente construída ou, indo mais além, como um mito a ser abandonado na era inclusiva.

Com as definições evoluindo, surgem também novas terminologias. Mantoan (1997) fala em *déficit intelectual* (em oposição ao *déficit circunstancial*) e faz a distinção entre “o que é da ordem da deficiência em termos de déficits reais, ou seja, de lesão orgânica devidamente instalada como causa do problema, e o que é da ordem do déficit circunstancial, em que intervêm os determinantes sociais” (p. 17). Essa nova nomenclatura é compartilhada por Sasaki, a partir de sua visão de deficiência como condição. Refere que há uma tendência mundial em usar o termo *deficiência intelectual*, e coloca duas razões para concordar com a mesma: a primeira tem a ver com o fenômeno propriamente dito (é mais apropriado o termo *intelectual*, já que se refere especificamente ao funcionamento do intelecto, e não ao da mente como um todo); a segunda tem relação com a confusão que ainda se faz entre *deficiência mental* e *doença mental*, o que, com a nova nomenclatura, seria mais fácil de diferenciar. De minha parte, questiono essa nova terminologia, visto que, por considerar o fator social muito mais preponderante do que o orgânico para a determinação de tal deficiência, não seria coerente, a meu modo de ver, reduzi-la apenas à questão intelectual; até porque, assumindo que se trata apenas de um atraso no funcionamento do intelecto, estaria

atribuindo sua causa exclusivamente à pessoa que apresenta tal atraso, sendo ela a responsável exclusiva por seu próprio “defeito”.

Caminhando para além das nomenclaturas, é significativo referir quais conceituações os manuais de diagnósticos estão utilizando com relação a esta deficiência, até para termos uma base mais consistente para discussão. Verificamos os quatro manuais (ou sistemas) mais utilizados no meio clínico e educacional: a CID – 10; o DSM – IV; a CIF; e o Sistema 2002 da AAMR.

A) CID – 10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças)

Publicação da Organização Mundial de Saúde – OMS, é um sistema categorial cujas descrições diagnósticas são baseadas na organização de síndromes, com inspiração organicista. Devido a esse fator, preconiza a definição de deficiência mental por meio da mensuração de QI (quociente de inteligência), a partir do qual aplica seu sistema de classificação. Como referência, utiliza a classificação proposta pela AAMR de 1959 a 1983, já com reformulações. A classificação de deficiência mental (chamada Retardo Mental, F70-F79), de acordo com o QI, situa-se entre *retardo mental leve*; *retardo mental moderado*; *retardo mental grave*; *retardo mental profundo*; *outro retardo mental*; e *retardo mental não especificado*. Como o próprio título deste sistema, a descrição que observamos é muito mais de uma doença do que de uma condição e está vinculada unicamente a testes de QI.

B) DSM – IV (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais)

Publicação da Associação Americana de Psiquiatria, também é um sistema categorial, segundo Carvalho e Maciel (2003), de redação descritiva baseada em sintomas e comportamentos, os quais separa em síndromes e transtornos. Adota a terminologia retardo mental, que define como sendo um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo, em pelo menos duas áreas de habilidade, que são as seguintes: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

Esse retardo deve ocorrer antes dos dezoito anos de idade. Verificamos que essa definição é a mesma utilizada no Sistema 92 da AAMR, inclusive quando adota o QI como critério quantitativo da deficiência mental, porém, da mesma forma que a CID -10, utiliza as mesmas categorias (retardo mental leve, moderado, severo etc.) da AAMR de 1959, conforme Carvalho e Maciel (2003).

C) CIF (Classificação Internacional do Funcionamento, da Deficiência e da Saúde)

Também proposta pela OMS e publicada em 2001, esta classificação é utilizada como complemento à CID – 10, ultrapassando a visão organicista e dando ênfase aos aspectos sociais e ambientais. Trabalha com o conceito de funcionalidade, organizado em duas partes: uma voltada para as funções e estruturas do corpo – onde se incluem as funções mentais, atividades e participação (ressaltando a possibilidade de mudança, a capacidade e o desempenho); a outra, voltada para fatores ambientais e fatores pessoais (como facilitadores ou barreiras ao desenvolvimento). No que diz respeito à deficiência mental, o dito sistema refere que esta pode acarretar problemas significativos ao indivíduo nos seguintes aspectos: em sua capacidade de realizar (devido a impedimentos na funcionalidade), em sua habilidade de realizar (devido a limitações da própria atividade) e em suas oportunidades de funcionar no meio físico e social (devido a restrições de participação). Como podemos observar, o referido sistema ultrapassa as limitações focalizadas somente no indivíduo, para abranger outros contextos, como o lar, a família, a educação, o trabalho e a vida social, que podem agir sobre sua funcionalidade, seja impedindo ou facilitando, numa visão multidimensional.

D) Sistema 2002 da AAMR (American Association on Mental Retardation)

Como a CIF, este sistema também fornece uma perspectiva multidimensional de deficiência mental, embora assuma ainda a terminologia *retardo mental*, a qual define de uma forma semelhante ao DSM – IV (até porque, como já vimos, este adotou a definição do Sistema 1992, anterior à de 2002): deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento

intelectual e no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. No entanto, diferentemente daquele, o Sistema 2002 alega que a deficiência não representa um atributo da pessoa (o que poderia levar ao estigma), mas um estado particular de funcionamento. Utiliza como parâmetros os padrões de referência do meio circundante, em relação ao que considera desempenho normal ou comportamento desviante; a intensidade e a natureza das demandas sociais; as características do grupo de referência, em relação ao qual a pessoa é avaliada; e a demarcação etária do considerado período de desenvolvimento (dezoito anos de idade).

O caráter inovador do Sistema 2002 surge na explicação da deficiência mental segundo cinco dimensões: 1 - *habilidades intelectuais*¹⁵, que são avaliadas por meio dos testes de inteligência (enquanto a maioria dos manuais para por aqui, ele vai além desta dimensão); 2 - *comportamento adaptativo*, que se divide em habilidades conceituais (relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação), sociais (relacionadas à competência social) e práticas (relacionadas ao exercício da autonomia); 3 - *participação, interações, papéis sociais* (participação na vida comunitária); 4 - *saúde* (condições de saúde física e mental); 5 - *contextos* (condições em que a pessoa vive, relacionadas à qualidade da vida).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), não fica explícito o conceito de deficiência mental. Descreve “educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” (p. 44), e aí divide em dois grupos, dos quais acredito que a deficiência mental se inclua no segundo, que estabelece as dificuldades vinculadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

Quanto ao que se refere ao processo de aprendizagem, Bonetti (2000) aponta alguns indicadores para identificação do aluno com deficiência mental, afirmando que frequentemente ele apresenta dificuldade em: dirigir os receptores sensoriais para distinguir o essencial do secundário; relacionar

¹⁵ Inteligência, neste sistema, é vista como capacidade geral que envolve o raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de idéias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência.

conhecimentos anteriores; dar significado aos conhecimentos em cada situação; exploração ativa; gerir a passagem de detalhes ao conjunto; criar respostas novas por coordenação de respostas anteriores, tomada de consciência e mudança de ponto de vista; controlar e coordenar ações; desenvolver boas estratégias de aprendizagem etc.

Não bastassem tantas nomenclaturas e diferentes concepções, ainda há quem identifique o aluno com deficiência mental com as mesmas características do aluno com dificuldade de aprendizagem, distúrbios de linguagem e com transtornos mentais, denotando assim o obscurecimento que existe entre essas fronteiras e a complexidade que envolve o ato de diagnosticar tal deficiência.

2.3. AVALIAÇÃO INICIAL OU DINÂMICA

A avaliação inicial, num passado recente (e até, em determinadas circunstâncias, no presente), nos remete à história da medicalização da deficiência e às medidas clínicas voltadas para o atendimento dos alunos com deficiência mental. Beyer (2005) relaciona as diferentes concepções de avaliação aos paradigmas a elas correspondentes, a saber:

(a) Paradigma clínico-médico – nele se destacam os aspectos clínicos da deficiência, numa situação extremamente individualizada. “A causa e as repercussões da deficiência são estudadas considerando-se os aspectos de anamnese ou da história clínica do sujeito” (p. 91). Há um prevalectimento da ação terapêutica sobre a ação pedagógica e a maioria dos encaminhamentos recai sobre a escola especial (mesmo sendo o paradigma mais antigo em termos históricos, em determinados contextos ainda é utilizado como modelo de avaliação até hoje, tal é a sua influência no contexto escolar);

(b) Paradigma sistêmico¹⁶ – neste paradigma, a deficiência que o aluno apresenta é avaliada tendo como referência as demandas impostas pelo sistema escolar. Baseado no parâmetro normativo

¹⁶ Aqui entendido mais relacionado ao sistema escolar e suas imposições, sem conexão com a abordagem sistêmica, da qual fazem parte os autores Gregory Bateson e Humberto Maturana.

estabelecido, ou, em outras palavras, no currículo. As soluções encontradas remetem às escolas e classes especiais que, segundo tal paradigma, ofereceriam um currículo mais apropriado ao aluno impossibilitado de progredir na escola regular;

(c) Paradigma sociológico – a ação avaliativa é deslocada do indivíduo para o grupo social ao qual ele pertence. A partir dele, a deficiência é identificada por um processo de atribuição social. Beyer (2005) aponta:

A forma como o grupo reagir à situação da deficiência poderá implicar o agravamento (pelo preconceito ou incompreensão) ou o alívio (pela empatia ou compreensão) da situação individual. Isto tem repercussão na avaliação escolar, pois os professores também estão imbuídos de critérios valorativos do grupo social, que refletem na forma de avaliar o aluno e na expectativa que têm de sua aprendizagem (p. 92).

(d) Paradigma crítico-materialista – nele, o conceito de deficiência perpassa pela visão dos bens de produção de uma sociedade de classes. Numa sociedade em que a força de trabalho e o consumo são supervalorizados, a pessoa com deficiência é vista como inapta e improdutiva. Ou, de uma maneira mais reducionista, como “mão-de-obra defeituosa”, daí não haver investimentos em seu processo de aprendizagem, uma vez que não teria valor mercadológico.

Mas como seria essa avaliação inicial, dentro de um paradigma emergente que se propõe inclusivo? Longe de servir como elemento de rotulação, controle ou segregação, a avaliação inicial ou dinâmica deve ser vista como processo que oferece subsídios à tomada de decisões para fundamentar as respostas educativas, na direção de ações que sirvam à remoção de barreiras (identificadas no ato avaliativo). Essas barreiras podem surgir em dois contextos: as que são intrínsecas aos educandos que possam estar dificultando sua aprendizagem ou participação; e as extrínsecas a eles, que podem servir de entrave ao seu desenvolvimento global. Assim, além de identificar as necessidades educacionais especiais do aluno, há que se levar em conta o próprio processo ensino-aprendizagem, o contexto onde ele se

efetiva e as ajudas e apoios oferecidos ao educando para que progrida. Para esse processo, além dele próprio, são envolvidos professores, especialistas e famílias.

Dependendo da forma como é realizada (e sua finalidade), a avaliação inicial tanto pode servir para contribuir para a implementação de uma educação inclusiva, como pode, ao contrário, ser um grande obstáculo para esta. Carvalho (2004) refere que, se esta avaliação apresenta como finalidade somente a triagem dos alunos e identificação de uma deficiência, a última alternativa é a mais provável. Na perspectiva inclusiva, cuja premissa básica é de uma escola para todos, não cabe mais uma avaliação que focalize as dificuldades de aprendizagem somente no aluno, numa espécie de patologização das mesmas (e, conseqüentemente, um olhar sobre o educando como doente, defeituoso ou incompleto).

Carvalho (2004) procura analisar de maneira reflexiva o interesse que os professores demonstram em conhecer sobre a categoria das dificuldades à qual pertencem seus alunos¹⁷. “É como se a classificação permitisse saber o melhor procedimento a ser utilizado para a remoção de barreiras, mas, na prática, tem funcionado como mais uma barreira – a provocada pelos estigmas” (p. 127). A autora continua, ressaltando o papel do professor como o primeiro avaliador e de suma importância dentro do processo avaliativo. Afinal, é ele que convive a maior parte do tempo com o aluno, em seu dia-a-dia escolar, o que lhe dá mais subsídios para identificar quais as potencialidades e dificuldades que esse aluno apresenta na execução de tarefas, resolução de problemas, compreensão dos conceitos etc. Isso, sem contar que, sendo quem convive mais com o aluno, ele pode se valer de um fator que é primordial para uma avaliação bem realizada: a dimensão afetiva.

Assim, é do professor que devem partir os iniciais e principais indicadores para uma avaliação bem realizada. Mittler (2003) ilustra essa idéia ao analisar os critérios de avaliação contidos nos *Padrões Nacionais para o Status de Professor Qualificado* de 1998, da Teacher Training Agency

¹⁷ Em minha vivência como avaliadora, observei que a necessidade dos professores não é nem tanto de saber as dificuldades que compõem tal categoria, muito menos de que forma podem trabalhar para superá-las, mas apenas para saber “o que o aluno tem”, ou seja, qual o diagnóstico (ou, em última instância, qual a deficiência). Não cheguei a me aprofundar na pesquisa para saber qual a origem e o motivo dessa necessidade.

(Londres). Com relação aos padrões específicos aos alunos com necessidades educacionais especiais, os professores devem planejar seu ensino por meio da

identificação de alunos que têm necessidades educacionais especiais, incluindo dificuldades específicas de aprendizagem, alunos muito capazes, alunos que não são fluentes na língua inglesa e sabem conseguir ajuda para dar apoio positivo e dirigido à necessidade (p. 190).

O referido autor menciona também um segundo padrão específico, que seria a necessidade de familiarização do professor com o *Código de Prática na Identificação e Avaliação das Necessidades Educacionais Especiais*, documento criado em 1994, pelo Department for Education (Londres). Este código provocou impacto no sistema educacional inglês, por conta de já trazer em seu conteúdo propostas de ações para a promoção da inclusão escolar, baseado no princípio de que **todas** as escolas e **todos** os professores são responsáveis pelo ensino de **todas** as crianças.

No que tange à avaliação inicial, o citado código estabelece os procedimentos que cada escola deve adotar, o quanto antes, para identificar as crianças que podem precisar de apoio adicional, bem como que adaptações essa escola deve fazer para satisfazer as necessidades individuais desses alunos. Como crítica, Mittler ressalta que o foco do código é voltado mais para a identificação e avaliação do que para o ensino em sala de aula ou para o currículo. Isso reflete uma postura usual no campo da Educação Especial, na qual avaliação e currículo têm sido trabalhados de forma separada e em trajetórias paralelas. Em outras palavras, há uma “preocupação histórica da educação especial com a avaliação e a identificação (do problema) em detrimento do ensino e da aprendizagem” (p. 132). De qualquer modo, o código, em sua essência, já contempla um modelo social (mais coerente com a perspectiva inclusiva), na medida em que

propõe modificações significativas no ambiente e nas mudanças no papel profissional, com o objetivo de fazer com que as crianças com necessidades educacionais especiais sejam capazes de permanecer nas escolas regulares (MITTLER, 2003, p. 27).

No Brasil, foi criado o documento intitulado *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação* (SEESP/MEC, 2002), cujo objetivo principal é a ressignificação da avaliação de alunos, para identificação de suas necessidades educacionais, como forma de contribuir com os sistemas de ensino. Esse documento possui uma relação direta com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, servindo como subsídio para o seu processo de implementação. Os princípios básicos e norteadores que permeiam o documento, baseados na perspectiva da educação inclusiva, são os seguintes: (a) a avaliação como processo compartilhado, devendo ser desenvolvido de preferência no contexto escolar, envolvendo os agentes educacionais; (b) a avaliação como processo contínuo e permanente de análise dos fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem. Isso fica bem claro na frase: “No âmbito educacional escolar, a avaliação deve ter sempre a característica de processo, de um caminho e não de um lugar [...]” (p. 26).

O documento também nos indica as indagações que devem estar presentes no ato de avaliar:

O que nos permite afirmar que determinados alunos apresentam necessidades educacionais especiais exigindo atenção diferenciada? Que necessidades são essas, considerando-se tanto os alunos individualmente, como os ambientes da escola e de sua casa? Como supri-las, em casa ou na escola oferecendo recursos e atendimentos que contribuam para o progresso pessoal-social e acadêmico dos alunos? (p. 51).

Tais indagações evidenciam o aspecto abrangente do documento, não só limitado à identificação das necessidades educacionais, mas que uma vez identificadas, quais medidas devem ser tomadas para supri-las. Como questões de análise, ele elege o próprio processo ensino-aprendizagem, o contexto em que se realiza (escola) e as ajudas e apoios que são oferecidos aos alunos para que progridam. Estes apoios envolvem professores, especialistas e famílias.

O modelo para subsidiar a identificação das necessidades educacionais especiais, proposto pelo documento, considera três âmbitos de

avaliação: **o contexto educacional, o aluno e a família**. Dentro do contexto educacional, apresenta como dimensões de análise *a instituição educacional escolar e a ação pedagógica*, cujos aspectos vão desde as concepções filosóficas, passando pela estrutura e funcionamento organizacional até o professor e suas estratégias tanto metodológicas quanto avaliativas; com relação ao aluno, há que se analisar seu *nível de desenvolvimento e condições pessoais*; com relação à família, analisar-se-á as características do ambiente familiar e o convívio familiar, nas dimensões que englobam as condições físicas da moradia, cultura, relações afetivas etc.

Em consonância com a perspectiva inclusiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) nos fornecem uma nova concepção de avaliação que vai além do enfoque na deficiência:

No decorrer do processo educativo deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões.

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas.

Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar. (p.33 e 34).

Mais adiante, na organização da classe comum, esse documento afirma ser necessário, entre outras providências, prever “avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais, e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados” (p. 48). Quanto aos profissionais encarregados de realizar a avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais dentro das políticas educacionais, citamos o artigo 6º do mesmo documento:

Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento

necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

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

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

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Por fim, Hadji (2001) nos sugere como transformar a avaliação em ação responsiva e que promova o desenvolvimento do aluno: refletir sobre os objetivos da prática avaliativa (para que serve); repensar as modalidades da prática avaliativa (referentes à observação e registro, entre outras coisas); reorientar as condições técnicas de avaliação (quais técnicas utilizar); e com a deontologia¹⁸ do trabalho dos avaliadores (princípios éticos que devem subsidiar a atividade avaliativa e, em último caso, o profissional que avalia). Penso que este último aspecto deva ser o primeiro a ser trabalhado no processo avaliativo, pois é a partir dele que todos os outros se estabelecem, assim como depende dele a realização de uma avaliação de qualidade que dê respostas às necessidades identificadas não só no aluno, mas em todas as variáveis que interfiram em sua aprendizagem. Se não há uma mudança de caráter axiológico e ético na postura do avaliador, dificilmente ele poderá internalizar os princípios da educação inclusiva e, principalmente, de uma sociedade inclusiva.

A meu ver, acredito que, antes de tudo, avaliar significa “abrir canais”: do coração, da mente, do contato. Em contrapartida, significa também “abrir mão”: do preconceito, das idéias pré-estabelecidas, da baixa expectativa e, muito além, da pretensa postura de neutralidade. Até porque, não há como avaliar sem se envolver, já que a avaliação, dentro da perspectiva inclusiva, tem como um forte elemento a interação entre avaliador e avaliado. Dependendo da qualidade dessa interação, poderemos perceber se estamos verdadeiramente permitindo ao aluno a expressão de suas capacidades e necessidades ou se estamos mais interessados em confirmar um rótulo que já estava em nós, antes mesmo de começarmos a avaliação, por conta do

¹⁸ Ramo da ética cujo objeto de estudo são os fundamentos do dever e as normas morais.

descrédito com que sempre olhamos esse aluno. Como avaliadores, devemos procurar manter uma postura aberta ao diálogo, uma maior proximidade física e uma atitude de respeito pelos conhecimentos e percepções que o avaliado apresenta. Em suma: avaliar em uma perspectiva inclusiva é um ato que deve ser feito somente por quem valoriza a liberdade individual, compreende a diversidade humana e respeita o ser humano.

3. O REFERENCIAL SÓCIO-HISTÓRICO

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

(Lev S. Vygotsky)

A abordagem sócio-histórica foi a escolhida para a fundamentação teórica desta pesquisa por servir como base de minha prática profissional. Os fundamentos desta abordagem mostram-se coerentes com o ideário de educação inclusiva, visto que pensa a aprendizagem como objetivo educativo e fomentador do desenvolvimento, e que se realiza essencialmente a partir das interações que a criança estabelece com o outro e com o meio. É através destas interações que a criança se constitui e constitui o outro como sujeito e não há espaço mais propício que a escola para o desenvolvimento desse processo, que é também o processo de apropriação da cultura. As relações estabelecidas no interior da escola, como espaço rico e diverso que é, permitem manifestações de ordem afetiva, cognitiva e social, que possibilitam o desenvolvimento de atitudes e o acesso a conhecimentos que tornam as pessoas mais preparadas para viverem em sociedade, como cidadãos de direito. Impedir que a criança tenha esse convívio é limitar o seu desenvolvimento.

Dentro da abordagem sócio-histórica, enfatizo a teoria de Lev Semionovich Vygotsky tanto para referendar os conceitos-chaves anteriormente por mim utilizados, como para a análise dos dados de pesquisa. A escolha da teoria de Vygotsky para subsidiar minha pesquisa deve-se a vários fatores, entre os quais: o fato de mesmo vincular o desenvolvimento psicológico do indivíduo ao grupo social do qual faz parte; “não fazer distinção, quanto ao desenvolvimento ontogenético, entre crianças com e sem necessidades especiais” (BEYER, 2005, p. 103); o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – que “provê psicólogos e educadores de um instrumento através do

qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p.97). A Zona de Desenvolvimento Proximal nos dá uma visão prospectiva de desenvolvimento, o que nos faz voltar para as potencialidades do aluno, e não somente para suas dificuldades; influencia significativamente na avaliação do aluno, pois “substitui a interpretação unívoca, de natureza excludente, que propõe a avaliação como um processo articulado pela distinção entre erro e acerto, por uma orientação dialógica, que pressupõe inclusão e multiplicidade.” (ESTEBAN, 2000, p. 19).

Kozulin (1994) nos revela a importância da teoria de Vygotsky não só para a história da Psicologia, mas para uma verdadeira revolução sobre o estudo da conduta humana, com um alcance tão grande que chega até a educação e, de modo especial, às relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Seu estudo se baseava em três grandes premissas que demonstram a singularidade da conduta humana: a primeira se refere ao caráter *histórico* do comportamento e da aprendizagem do homem, que não se restringe apenas à experiência herdada fisicamente, mas utiliza também uma outra mais extensa, que não se transmite do pai ao filho durante o nascimento. Tal experiência é herdada das gerações anteriores e se denomina “experiência histórica”. A segunda premissa se refere à natureza *social* da experiência humana, que é expressa pela comunicação interpessoal. Por meio dela, o indivíduo pode recorrer à reserva quase infinita de experiência dos demais, e é nesses contatos que ele se constitui. A terceira premissa de uma conduta genuinamente humana é a sua natureza *desdobrada*, ou seja, como atividade mental e como ação externa. Em outras palavras, essa dupla natureza consta de um plano mental, interno, e de um plano externo, ativo, que imprime ao ser humano a capacidade de agir conforme planeja. Essas premissas se tornam fundamentais para compreender como uma criança aprende e se insere na cultura de seu grupo e, indo além, se apropria da sua história como parte da história de toda a humanidade.

3.1. A ABORDAGEM VYGOTSKYANA E OS CONCEITOS-CHAVE

Com relação aos conceitos-chave aqui apresentados, considero de significativa importância procurar perceber o que Vygotsky pensava a respeito

dos mesmos, até como forma de observar o espírito vanguardista contido numa teoria que data das primeiras décadas do século passado, mas que se mostra atual para os temas educacionais tão discutidos no presente.

Vygotsky deu atenção significativa à educação de pessoas com deficiência desde o início de sua carreira até o final. Em 1924, já havia escrito um artigo chamado “Defeito e compensação” e a última palestra que ministrou, em 1934, foi sobre neurologia clínica. O interesse por esse tema, além da própria curiosidade científica, decorria do estado de abandono em que se encontravam milhares de crianças que vagavam pelas ruas das cidades russas, órfãs da revolução e da guerra civil, que tiveram seus pais mortos ou evadidos. Tais crianças passaram por todo tipo de privação durante quatro ou cinco anos, de tal modo que tiveram seu desenvolvimento seriamente comprometido. Em meio a esse ambiente, ficava difícil distinguir entre o que era conseqüência da má nutrição, de má-formação de nascimento, seqüela de alguma doença, e os problemas de ordem social, psicológica, conseqüentes ao abandono e à falta de educação.

Nesse período, proliferaram centros de tratamento e escolas especiais para crianças com deficiências. Góes (2007) nos dá a medida do pensamento de Vygotsky com relação a essas escolas:

Nesses textos¹⁹ o autor insiste em suas críticas à escola especial, pela atuação centrada nas funções elementares e nos limites postos pela deficiência, tornando o trabalho educativo no que, em diversos escritos, ele chama de “pedagogia minimalista”, “cultura sensorial” e “ortopedia psicológica”. Rejeita o ensino por meio de treinamentos penosos e de técnicas ajustadas à deficiência, bem como a marcante segregação dos ambientes de ensino (p.4).

Foi nesse contexto, então, que Vygotsky lançou as sementes para a criação de um novo campo científico, o qual chamou de “pedologia”, cujo objeto era a criança como ser humano total. Desenvolveu estudos nesse campo dentro do Instituto de Defectologia, fundado em 1925, do qual Vygotsky foi diretor científico em seus últimos anos de vida. Embora o movimento em torno de tal campo tenha sofrido perseguição política e se dispersado por conta do

¹⁹ A autora se refere aos textos que formam o tomo V de suas Obras Completas - Fundamentos de Defectologia.

governo da época, o pensamento deste autor a respeito do processo de aprendizagem, bem como da educação de alunos com necessidades educacionais especiais foi difundido em suas obras, em especial os *Fundamentos de Defectologia*, que me serviram de fonte de pesquisa bibliográfica para compreender o pensamento de Vygotsky a respeito dos conceitos de Deficiência Mental, Avaliação e Inclusão Escolar.

3.1.1. Num primeiro momento, exponho aqui o pensamento de Vygotsky acerca da **Deficiência Mental**, tomando como base o Volume V de suas Obras Escolhidas (1989). Segundo ele, o conceito de deficiência mental²⁰ seria o conceito mais impreciso e difícil da pedagogia especial e até o momento não há critérios científicos exatos para reconhecer o caráter verdadeiro e o grau de deficiência. O que ele coloca como inquestionável é que “o retardo mental é um conceito que se estende a um grupo heterogêneo de crianças” (VYGOTSKY, 1989, p. 70). Em outras palavras, são colocadas em um mesmo grupo crianças com deficiência no aspecto orgânico e outras que, embora não apresentem qualquer limitação no aspecto físico, tornam-se deficientes devido às condições desfavoráveis e difíceis de vida e de educação, ao que ele chama de crianças deficientes no aspecto social: “deste modo, o retardo nem sempre é um fato condicionado por uma larga série de fatores hereditários, como também e com muita freqüência, é o resultado de uma infância infeliz” (op.cit., p. 71). As implicações de uma visão pessimista quanto às possibilidades de desenvolvimento dessas crianças afetam os procedimentos educacionais direcionados a elas e, em última análise, conduzem toda a sua vida social, que acabará por tornar-se mais pobre culturalmente, por conta de não se apostar em suas potencialidades:

Sob a influência do ponto de vista pessimista sobre as crianças retardadas mentais tem lugar geralmente a redução das exigências, o estreitamento notório, a redução dos limites e fronteiras que coloca a educação destas crianças. Sob a influência deste ponto de vista, como é natural, surgem as tendências a minimizar a aspiração, a reduzir as tarefas

²⁰ Em seus textos, Vygotsky utiliza mais frequentemente a terminologia *retardo mental*, que era mais utilizada em sua época. Nas citações que farei deste autor, ela deverá aparecer tal como foi escrita.

educativas com respeito a estas crianças, até o mínimo possível, e limitar-se ao mais necessário (op.cit., p. 198).

Vygotsky criticou o olhar que os estudiosos de sua época voltavam para a criança com deficiência mental, posto que se referiam a ela como sendo uma pessoa enferma, mas que não conseguiam dizer de que enfermidade ela padecia. Quer dizer, eles até podiam constatar a deficiência de fato, mas não conseguiam determinar “a essência, a origem e o destino do desenvolvimento desta criança” (op.cit., p. 102). Para ele, que fundamentou toda a sua teoria nas relações sociais, a própria ação da deficiência era secundária, indireta e reflexa. A criança, na realidade, não sente de imediato a sua deficiência, mas percebe as dificuldades que resultam dela:

A conseqüência direta do defeito é o declínio da posição social da criança; o defeito se realiza como “uma luxação social”. Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida e todas as funções sociais do ser, se reorganizam (p. 8).

Assim, para Vygotsky, o processo de desenvolvimento da criança com deficiência mental está condicionado socialmente e ocorre de um duplo modo: (a) através da implicação social da deficiência (expressa pelo sentimento de menos-valia) e (b) da tendência social da compensação para a adaptação das condições do meio, que foram criadas e se formaram para o tipo humano normal. “A forma mais esquemática do condicionamento social deste processo é a profunda peculiaridade da via e do modo de desenvolvimento da criança com deficiência e da criança normal, tendo objetivos finais e formas comuns” (op.cit., p. 10).

3.1.2. No que se refere à **Avaliação inicial**, Vygotsky criticou os métodos clínicos de investigação das deficiências, que enfatizavam apenas os aspectos quantitativos e apoiavam-se na ausência de características positivas ou, ou que é pior, na identificação de características negativas. A crítica é justificada, na medida em que concordamos que “não há nada mais indesejável que a seleção de acordo com as características negativas. Quando realizamos esta seleção nos arriscamos a separar e a unir em um

grupo crianças que teriam pouco em comum no aspecto positivo” (op.cit., p. 101). A avaliação que se apóia no que falta a uma determinada criança, no que ela não é, sem termos pelo menos uma vaga idéia sobre o que ela possui e o que é, não nos dá subsídios para pensar nas estratégias educacionais que promovam seu desenvolvimento.

Numa revisão histórica de avaliação dentro de um enfoque clínico, Vygotsky afirma que a deficiência mental foi reificada “como uma coisa”, e não considerada como um processo, em seu caráter dinâmico. Aos responsáveis pela prática avaliativa só interessaram saber das características da estabilidade, da constância, “e a dinâmica da criança retardada mental, as leis de seu desenvolvimento e sua unidade com as leis do desenvolvimento da criança normal, tudo isto terminou, na realidade, sem poder ser estudado fora do ponto de vista clínico” (op.cit., p. 101). Então, usando da metáfora médica – da necessidade de saber não só que *enfermidade* tem a pessoa, mas também que **pessoa** tem uma *enfermidade*, enfatiza que é importante conhecer não só que deficiência tem sido identificada em uma determinada criança, que a tenha afetado. O essencial na avaliação é saber que criança tem determinada deficiência, ou seja, qual o lugar que ocupa esta deficiência no sistema de sua personalidade, que tipo de reorganização acontece a partir dela e como a criança domina essa deficiência. Percebe-se aqui a preocupação constante de Vygotsky com a pessoa que está por trás do rótulo de deficiente e com as variáveis sociais advindas de sua condição.

Mais uma vez, Vygotsky ressalta a importância da investigação da criança com deficiência fundamentada em seus aspectos qualitativos, e não na determinação quantitativa da deficiência. Avaliar a criança de forma isolada, sem levar em conta o contexto social onde ela está inserida, a relação desse meio com sua conduta (modo de funcionamento) e a relação da criança com seu todo, isto é, os aspectos dinâmicos de seu desenvolvimento, podem nos levar a uma *ilusão de defeito*. Vygotsky afirma que “a importância dos fatores sociogênicos e psicogênicos no desenvolvimento da criança é tão grande que pode conduzir à ilusão do defeito, ao simulacro da enfermidade, à psicopatologia ilusória e aparente” (op.cit., p. 12). A tarefa do estudo dessa criança deve prever que tipo de conduta ela desenvolve, e não o nível quantitativo que alcançaram as diferentes funções mentais. Mesmo porque,

segundo ele, o “intelecto por si só não representa algo único e íntegro, mas sim, um conceito geral para os diferentes tipos qualitativos da conduta e das formas de atividade. O defeito que se manifesta em uma forma pode ser coberto com o desenvolvimento de outra” (op.cit., p. 157). Vygotsky conclui seu pensamento, afirmando que “só conhecendo os aspectos emocional, volitivo e outros mais da criança, assim como o tipo geral de sua conduta social, poderemos abordar de um modo correto sua deficiência mental” (op.cit., p. 157).

3.1.3. O terceiro conceito a ser revisto sob a ótica de Vygotsky é o de **Inclusão escolar**, palavra que não aparece em seus textos, mas que foi defendida por ele, quando desaconselhou a segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas especiais. Isso se mostra bastante evidente, quando ele afirma que “o coletivo é a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, em particular, na criança retardada mental” (op.cit., p. 109), reprovando assim práticas pedagógicas simplistas e segregadoras e que não apostam na capacidade de superação dessa criança. Para Vygotsky, a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano. É pela aprendizagem nas relações com os outros que a criança constrói os conhecimentos que permitem seu desenvolvimento. E o segmento social mais adequado para essa aprendizagem é a escola. É através dela e do aprendizado cultural que ela proporciona, que parte das funções psicológicas elementares (com as quais a criança nasce, como os reflexos e a atenção involuntária) se transforma em funções superiores, como a consciência, o planejamento e a deliberação, que são características exclusivas do ser humano.

A separação da criança com necessidades educacionais especiais das demais crianças só faz acumular as características negativas imputadas à sua deficiência. O autor relaciona o desenvolvimento insuficiente das funções superiores ao desenvolvimento cultural insuficiente dessa criança, quando segregada do meio cultural circundante, o que a impede de ser “alimentada” pelo mesmo. Devido a essa insuficiência,

esta criança não experimentou oportunamente as influências do meio circundante. A causa deste seu retardo se acumula, se acumulam as características negativas e as complicações complementares em forma de um desenvolvimento social insuficiente e um abandono pedagógico. Tudo isto, na qualidade de complicações secundárias, resulta frequentemente na falta de educação (op.cit., p. 114).

Na escola regular, o educador pode desenvolver melhor estratégias que compensem as limitações reais da criança com deficiência mental, como por exemplo, a dificuldade em dominar o pensamento abstrato. Na sala comum, ela tem muito mais condições de desenvolver esta habilidade, não só pela via do professor, mas também pela colaboração de colegas mais experientes. A tarefa da escola seria (diferentemente do que foi até hoje tomado como compensação na escola especial) não de adaptar-se ao “defeito”, mas de superá-lo. E Vygotsky não vê justificativa para o ensino em separado, já que, em sua teoria, sustenta que as leis que regem o desenvolvimento de uma criança com deficiência mental são as mesmas de uma criança dita normal, e que ambas percorrerão o mesmo caminho educacional:

Ainda que as crianças retardadas mentais estudem num tempo mais prolongado, ainda que elas aprendam menos que as crianças normais e, por último, ainda que se lhes ensine de outra maneira, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características de seus estados, elas aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura, para depois participar desta no mesmo grau que as demais crianças (p. 118).

Para Vygotsky, o desenvolvimento cultural é a principal esfera de onde se torna possível a compensação da deficiência. Afirma que de onde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, ali está aberto de um modo ilimitado o caminho do desenvolvimento cultural. O educador precisa compreender o papel fundamental da cultura na vida de uma criança, pois, “ao penetrar na cultura, a criança não só toma algo da cultura, assimila algo (...), como também a própria cultura reelabora toda a conduta natural da criança e refaz de uma nova forma todo o curso do seu desenvolvimento” (op.cit., p. 149). Para resumir, cito a frase do autor no livro *A Formação Social da Mente*

(1991), quando fala que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.” (VYGOTSKY, 1991, p. 99).

3.2. A ABORDAGEM VYGOTSKYANA E OS ESTUDIOSOS ATUAIS

Os pressupostos teóricos de Vygotsky não se restringem às questões educacionais, mas evidenciam o domínio por parte dele sobre os mais variados temas científicos, nas diversas áreas: psicologia, pedagogia, lingüística, semiologia etc. A repercussão de seus conceitos pode ser notada no presente, tanto nas obras de seus contemporâneos – como é o caso de Luria e Leontiev, por exemplo, como também nos estudiosos atuais, que deram seqüência a propostas por ele esboçadas, visto que não formulou uma teoria acabada. Aqui, faço referência a alguns deles, localizando suas contribuições em torno de três temas, que foram escolhidos por mim devido à sua relevância dentro da teoria de Vygotsky: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal; o conceito de Interação Social (e suas relações com Aprendizagem e Desenvolvimento); e o conceito de Mediação. Acredito que tais temas encontram-se no cerne das reflexões que se faz hoje acerca de inclusão, deficiência mental e avaliação.

3.2.1. Zona de Desenvolvimento Proximal – conceito revolucionário na teoria de Vygotsky, que corresponderia à distância entre o nível de desenvolvimento real (determinado pela solução independente de problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaboração de companheiros mais experientes). Beyer (2005) afirmou com propriedade que o conceito de ZDP pode ser ilustrado pela metáfora do *iceberg*, visto que os educadores costumam se deter apenas nos indicadores de desempenho escolar e intelectual superficiais, ou seja, somente no que o aluno apresenta como conhecimento já consolidado, quando a maior parte de suas aquisições ainda estão em processo de consolidação, dentro dessa zona. A investigação dos conhecimentos que estão a caminho da consolidação seria um aprofundamento sobre o aluno de grande importância em sua avaliação.

De Souza et al. (2004) nos diz que a ZDP define a zona de aprendizagem de um indivíduo, fazendo com que essa aprendizagem se torne um momento constitutivo essencial do desenvolvimento. A visão prospectiva que a ZDP nos dá também opera mudanças em nosso próprio olhar sobre o aluno, já que desviamos o foco de nossa atenção sobre o que falta, para o potencial desse aluno, antevendo que conhecimentos ele está em processo de aquisição. Mais que planejar a atividade pedagógica, o professor passa a ser o elemento decisivo na ativação dessa zona, de acordo com sua avaliação das potencialidades de seu alunado. Segundo De Souza et al. (op.cit), a ZDP pode ser interpretada de dois modos:

Qualitativamente, indica as funções cognitivas que estão ausentes quando a criança age por si mesma, e que só se manifestam quando ela é mediada. Quantitativamente, essa zona é uma média da diferença de rendimento da criança sem e com ajuda. Pode ser concebida como uma zona em que os conceitos científicos, que são introduzidos pelos professores, interagem com os conceitos espontâneos, já existentes no educando (p. 141).

Davydov e Zinchenko (1995) se apóiam na ZDP quando afirmam que a pedagogia deve hoje estar voltada não para o passado, mas para o futuro do desenvolvimento da criança, pois só assim ela “será capaz de criar, no processo de educação, os processos de desenvolvimento que estão presentes na zona de desenvolvimento proximal” (p. 163). Evans (1995) nos fala que a ZDP é a fonte inspiradora da elaboração e reelaboração contínua do currículo. Através dela, o professor tem condições de ir verificando a aprendizagem do seu educando, indo além das condições aparentemente fixas do aprendizado, mas as que estão por vir, e que se encontram ocultas num primeiro momento, só aparecendo quando acontece a mediação. Clarificando quais aquisições estão sendo processadas na ZDP, o professor pode ir elaborando o currículo adaptado às especificidades do aluno, assim como pode criar propostas desafiadoras para o mesmo, apostando sempre no seu potencial de aprendizagem.

Enfim, ressalto a fala de Esteban (2000) no que diz respeito à **possibilidade**:

Não há certeza de que construiremos práticas menos excludentes na escola, mas podemos vislumbrar um movimento neste sentido. Portanto, a possibilidade nos convida ao trabalho, árduo porque desconhecido, de transformá-la em realidade. A existência da possibilidade nos desafia a buscar alternativas. Nessa busca encontro o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (...) como um instrumento que amplia a reflexão sobre o processo de avaliação. (pp. 18/19).

3.2.2. Interação Social – Vygotsky avalia a qualidade das interações sociais como uma das condições essenciais para a aprendizagem. Em outras palavras, a aprendizagem só acontece pelas interações que a criança tem com seu meio, que é acima de tudo social, seja na família, na escola ou outro grupo do qual ela faz parte. Lunt (1995) reforça essa idéia, quando diz que “os processos e o desenvolvimento cognitivos são resultados das interações sociais e culturais, tais que todos os processos psicológicos são, inicialmente, sociais e só mais tarde se tornam individuais²¹” (p. 221). Indo mais adiante, o próprio Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento do indivíduo e a própria evolução da cultura estão intrinsecamente ligados à relação dialética entre esse indivíduo e o social. Este preceito é compartilhado por Oliveira (1998), quando diz que um dos pilares básicos do pensamento de Vygotsky é de que “o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico.” (p. 23). Para esta autora, “a vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um.” (op.cit., p. 38).

Com respeito à relação entre interação social e os conceitos aprendizagem e desenvolvimento, Smolka e Laplane (2005) enfatizam que a aprendizagem é uma função da interação social que antecede e provoca o desenvolvimento. Logo, “o desenvolvimento humano é um *processo* e um *produto* social” (p. 76). A capacidade de aprender, bem como as diferenças entre os indivíduos, têm origem na *complexa trama* de relações existentes na sua interação e participação dos diversos grupos na vida social.

Pino (2005) verifica o estreito vínculo entre as relações sociais e as funções mentais superiores, quando fala que as primeiras se convertem nas

²¹ O que acontece por meio da *internalização*, que seria “a reconstrução interna de uma operação externa”. (VYGOTSKY, 1991, p. 63).

segundas. Se estas funções são as que definem o caráter humano no indivíduo (já que as funções primitivas podem ser encontradas em várias espécies animais), podemos afirmar que elas deixam de se desenvolver no indivíduo privado de interação social. Se transferirmos essa reflexão para o âmbito educacional, ratificamos a importância de uma melhor qualidade nas interações sociais para o desenvolvimento de tais funções no aluno com necessidades especiais, premissa que se volta para a inclusão. De Souza et al. (2004) refere ainda o papel da interação social na inserção do indivíduo em sua cultura:

A interação dos homens com a realidade processa-se *nas e pelas* relações sociais, que não se dão de maneira imediata e direta, mas de forma mediada. A interação é uma mediação que introduz a criança no significado do seu mundo, quer dizer, na sua cultura. Isso nos traz a idéia de movimento contínuo e de novas e diferentes significações (p. 138).

Por último, resalto aqui a importância da interação social como um instrumento poderoso, dentro da prática avaliativa, não só para a troca afetiva entre avaliador e avaliado (embora reconheça que, quanto melhor o relacionamento interpessoal entre ambos, tanto melhor o avaliado responde às solicitações do avaliador). Penso nela como elemento mediador que fornece a ele um quadro mais próximo do real com relação às funções mentais superiores do educando, seus níveis de desenvolvimento, além de ativar a sua ZDP por meio de pistas e desafios.

Essa intervenção do pesquisador é feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, 1998, p. 65).

Vygotsky frequentemente interagiu dessa forma com seus sujeitos de pesquisa, valendo-se dessa intervenção para criar material de pesquisa relevante.

3.2.3. Mediação – como terceiro elemento do processo de constituição do sujeito, a mediação surge como um fator essencial para toda a teoria sócio-

histórica.. De uma maneira geral, *mediação* é “a necessária intervenção de algo entre duas coisas para que um tipo específico de relação se estabeleça” (DAVIS, 2005, p. 43). Oliveira (1998) também parte da mesma idéia, quando remete o conceito de mediação “ao processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser **mediada** por esse elemento” (p. 26). Ao longo do desenvolvimento humano, as relações mediadas predominam sobre as relações diretas; é a mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo.

Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos materiais (elementos externos ao indivíduo, cuja função é provocar mudança nos objetos, controlar processos da natureza) e os instrumentos psicológicos (elementos orientados para o próprio indivíduo dirigidos ao controle das ações psicológicas do próprio indivíduo ou de outras pessoas). Como exemplo de instrumentos materiais, podemos pensar nas ferramentas utilizadas pelo homem em seu trabalho, enquanto que, como exemplo de instrumentos psicológicos, é quase impossível que não lembremos da linguagem. De Souza et al. (2004) confirma a linguagem como “condição essencial para capacitar uma criança a representar mentalmente objetos, situações – enfim, fenômenos do mundo. Pela linguagem, a criança pode lidar com sistemas simbólicos e chegar a abstrações e generalizações” (p. 139). Esses sistemas simbólicos, que auxiliam o indivíduo a representar a realidade, são propiciados pela cultura, em sua inserção no social.

Se, em outras teorias, a criança é vista como ser passivo (apenas reagente ao meio) ou ativo (construtora de seu conhecimento), Vygotsky vai além, ao ver a criança mais que ativa – interativa, e o psiquismo humano como uma construção social “que resulta da apropriação, por parte do sujeito, dos conhecimentos e das produções culturais da sociedade em que vive, por intermédio da mediação da própria sociedade” (DAVIS, 2005, p. 43). Esta sociedade está representada pelo elemento que dá o caráter interativo à criança: o *outro* como mediador. A atuação do outro é essencial na mediação entre a cultura e a criança na apreensão de conceitos e processos interpsicológicos que serão por ela internalizados. Assim, ressaltamos a importância do professor como mediador do aprendizado dessa criança, como também a importância do trabalho colaborativo entre pares. A mediação como

intervenção pedagógica (intencional) é vital para o processo de desenvolvimento dessa criança.

Beyer (2005) refere que a mediação adequada é aquela “que propicie conexões culturais mais importantes para a criança, sempre com leve antecipação ao momento em que se encontra em seu nível evolutivo” (pp. 109-110). Depresbiteris (2005) indica que a condição para ser um mediador é acreditar que a criança pode chegar à autonomia e participar da construção da mesma.

4. CAMINHOS DA PESQUISA

Caminhante, são teus passos
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho;
faz-se o caminho ao andar.
Ao andar se faz o caminho,
e ao olhar-se para trás,
se vê a senda que jamais
se há de voltar a pisar.
(Antonio Machado)

4.1. ABORDAGEM

A pesquisa realizada apresentou características de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam à descrição e decodificação dos componentes de um sistema complexo de significados. Seu objetivo é traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com sua situação-objeto de pesquisa. É freqüente a busca do pesquisador em procurar entender os fenômenos segundo as perspectivas dos participantes da situação estudada e, a partir daí, indicar sua própria interpretação dos fenômenos estudados.

Segundo Godoy (1995), as características básicas para identificar uma pesquisa qualitativa são:

- O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- O caráter descritivo;
- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- O enfoque indutivo.

O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa pressupõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do

pesquisador. Esse corte define o campo e a dimensão em que a pesquisa será realizada. Os métodos qualitativos são por vezes considerados mais ricos, completos e globais, o que pode despertar no pesquisador a falsa idéia de que esse tipo de método, por si só, é capaz de dar credibilidade à pesquisa. Há que se considerar primeiramente a pesquisa e quem a conduz do que propriamente o método escolhido, pois pode haver bons e maus estudos, independente do método adotado, mesmo porque estudar fenômenos sociais envolve processos complexos. Tais processos vão desde a ruptura com a pretensão de objetividade, tão decantada nas pesquisas de fenômenos naturais, até a consciência de que o pesquisador, ele próprio é um ser humano que cria o mundo e é por ele também transformado, o que pode influenciar nos critérios de confiabilidade e validação dos dados. Para atenuar tais riscos, recomenda-se a adoção dos seguintes procedimentos: conferir a credibilidade do material investigado; zelar pela fidelidade no processo de transcrição; considerar todos os elementos que compõem o contexto; e verificar a possibilidade de confirmar posteriormente os dados pesquisados.

A partir das premissas referentes à abordagem qualitativa, escolha por mim feita para conduzir minha pesquisa, procurei, mais que simplesmente analisar o objeto de tal pesquisa - a avaliação inicial, ter uma postura de escuta dos sujeitos selecionados, das idéias que possuem quanto ao tema pesquisado, do significado que os mesmos dão ao trabalho que realizam, dos conflitos experimentados em suas relações no ambiente escolar. Além disso, procurei também entrar em contato com os sentimentos eles que vivenciam acerca de sua prática e as relações estabelecidas não só com sua trajetória profissional, mas também com sua vida pessoal.

4.2. O ESPAÇO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma única instituição, a saber, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, responsável pela realização da Avaliação Inicial dos alunos matriculados nas escolas da rede municipal. O espaço físico foi o próprio contexto escolar, onde atualmente é feita a referida avaliação, constituído por três escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

4.2.1. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Segundo histórico dessa Secretaria, a partir de 1990 os alunos com necessidades educacionais especiais foram *integrados* às escolas regulares, havendo a substituição das vinte e duas classes especiais pela *inserção* desses alunos junto às demais crianças nas escolas regulares. A Rede mantém também quatro escolas especiais para os alunos com deficiências mentais severas ou sofrimento psíquico, onde recebem atendimento a partir de uma concepção pedagógica, e não clínica. Todas as escolas da Rede têm acessibilidade parcial ou estão em implantação, e cerca de 70% das escolas de Educação Infantil alcançam a acessibilidade plena. Isso significa equipar as escolas para que todos tenham acesso total as suas instalações. Foram criadas as Salas de Integração e Recursos (SIRs), cujos objetivos são de investigar as necessidades e acompanhar a escolarização de cada indivíduo. São oferecidos também anualmente cursos de formação para os profissionais da rede com o objetivo de qualificar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas regulares.

O serviço de apoio às escolas é feito por meio dos seguintes segmentos:

- Equipe de psicologia, que atua todos os níveis de ensino com uma ação voltada para análise institucional, no sentido de identificar e refletir sobre aspectos instituídos nas relações educativas, buscando potencializar o exercício da diferença;
- Assessoria de inclusão, que é formada por professores das escolas especiais, para acompanhar o processo de inclusão dos alunos que não possuem atendimento de apoio nas SIRs.
- Professores de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI), que são professores que possuem carga-horária para acompanhamento de alunos das escolas infantis e das creches.
- Salas de Integração e Recursos – SIR, que além do atendimento aos alunos, realiza também o acompanhamento dos professores e equipes pedagógicas nas escolas às quais elas estão vinculadas.

Segundo o Plano Municipal de Educação (2004), “o conceito de pessoas com necessidades educacionais especiais abrange uma grande diversidade de situações que necessitam ser compreendidas em suas especificidades” (p. 38). Refere ainda que, no caso específico dos indivíduos com deficiência mental, a autonomia é um caminho difícil, visto que estes acabam sendo representados por terceiros, o que não ocorre com os demais indivíduos com necessidades educacionais especiais, que se organizam em associações e lutam por seus próprios direitos. Por último, ressalta a importância de não só o professor estar comprometido e receber formação, mas todos os trabalhadores da educação.

A rede municipal de ensino de Porto Alegre possui, no momento, cerca de 2.923 educandos considerados com necessidades educacionais especiais²², que se encontram assim distribuídos:

- Escolas Especiais → 617 alunos (1,47% do total de alunos da rede municipal de ensino);
- Educação Infantil → 67 alunos (1,19% do total de alunos matriculados na Educação Infantil da rede municipal de ensino);
- Ensino Fundamental: 2.239 alunos (5,43% do total de alunos matriculados nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino).

As modalidades de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais dividem-se em:

- Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial – EP/PI: 95 alunos;
- Educação Precoce – EP – visual: 16 alunos;
- Sala de Integração e Recursos – SIR: 750 alunos.

As escolas selecionadas para a pesquisa são escolas regulares de Ensino Fundamental. Todas três trabalham também com Educação Infantil e com Educação de Jovens e Adultos. Estão localizadas em bairros periféricos de Porto Alegre e apresentam, como população discente, alunos de classe sócio-econômica baixa em sua maioria. Tais escolas possuem SIRs, o que foi

²² Informação obtida no site da SMED - Secretaria Municipal de Educação: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=145 (verificada em 26/08/2007).

uma exigência da pesquisa, devido ter sido verificado que é nestes espaços, dentro das referidas escolas, que é realizada a avaliação inicial de alunos com suspeita de deficiência mental.

4.2.2. Salas de Integração e Recursos

As SIRs - Salas de Integração e Recursos foram criadas dentro do sistema municipal de ensino com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem dos alunos e qualificar a inclusão escolar. Tezzari e Baptista (2002) definem as SIRs como

... um espaço paralelo de atendimento, em turno inverso àquele no qual o aluno freqüenta a classe comum. Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica que identifica a necessidade de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial. Há ênfase em atividades alternativas àquelas desenvolvidas em sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito (p. 146).

Com relação ao objeto da pesquisa - a avaliação inicial, as SIRs também são utilizadas para investigar as necessidades e acompanhamento da escolarização de cada aluno que nela recebe atendimento. Além disso, segundo informações da SMED, elas são espaços onde as famílias recebem informações a respeito do processo educativo de seu filho e orientações de como podem trabalhar em parceria com a escola, visando à aprendizagem do aluno. Por último, as SIRs se configuram também em um espaço para troca de experiências entre os profissionais da educação especial e os professores das turmas que o aluno freqüenta.

As SIRs fazem parte do Serviço de Apoio às Escolas, do qual fazem parte ainda: a *Assessoria de Inclusão*, formada por professores das escolas especiais, cujo objetivo é acompanhar o processo de inclusão dos alunos oriundos dessas escolas; *Serviço de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial*, modalidade formada por professores que fazem o acompanhamento dos alunos nas escolas de educação infantil e nas creches; e os *Estagiários*, que

são estudantes do ensino superior na área de Educação, que dão apoio às turmas que possuem alunos **incluídos**²³.

As SIRs foram implantadas no ano de 1995, inicialmente em quatro escolas municipais como projeto piloto, tendo sido consolidadas como serviço de apoio pedagógico aos alunos e à escola a partir de 1997, por ocasião de sua aprovação no II Congresso da Cidade (TEZZARI, 2002). Tornaram-se peças-chave dentro da Política de Integração da *Escola Cidadã* (projeto educacional da rede municipal de Porto Alegre). Atualmente, existem dezoito Salas de Integração e Recursos distribuídas pelas escolas regulares do município.

Apesar de se localizarem em uma escola-pólo, as SIRs são compartilhadas geralmente por três escolas, cujos alunos se deslocam para esse espaço a fim de receberem atendimento pedagógico específico.

4.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Foram selecionados seis profissionais, todos com especialização em Educação Especial, vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, trabalhando nas Salas de Integração e Recursos, onde realizam avaliação inicial para identificação das necessidades educacionais especiais em alunos com suspeita de Deficiência Mental e que se encontram freqüentando a Escola Regular nesse município.

Estes profissionais, em sua maioria, atuam nas SIRs desde a sua implantação. Sua indicação para o trabalho nesse espaço se deu, entre outras coisas, justamente pelo fato de serem especialistas em Educação Especial. A partir de sua indicação para essa função, passaram a receber formação continuada com o objetivo de ter um maior estreitamento com o trabalho desenvolvido nesses contextos e com as diversas possibilidades de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Atualmente, os professores das SIRs reúnem-se periodicamente em fóruns, onde procuram trocar idéias com relação à sua prática, o cotidiano da escola onde atuam, discutem questões de cunho organizacional e recebem

²³ Terminologia utilizada rotineiramente pelos profissionais da rede municipal de ensino para denominar os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

formação envolvendo conceitos, metodologias e estratégias a serem utilizados em seu dia a dia educacional.

4.4. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Entrevista semi-estruturada

Este procedimento foi por mim utilizado com o objetivo de recolher informações acerca das percepções que os sujeitos possuem sobre avaliação inicial, deficiência mental, inclusão escolar e sobre seu próprio trabalho.

Para cada sujeito, foi realizada uma entrevista em dois momentos distintos. O primeiro momento foi utilizado para colher dados relacionados ao trabalho mais sistemático, como por exemplo: o percurso da avaliação inicial dentro do contexto escolar; os encaminhamentos feitos até o espaço de avaliação (SIRs); quais os critérios utilizados para a identificação do aluno que apresenta deficiência mental; quais os modelos, instrumentos, materiais, referenciais teóricos em que se baseiam para realizar a avaliação etc.

O segundo momento constou de um relato em torno de aspectos mais subjetivos de sua vivência profissional e pessoal: como percebem sua trajetória profissional até chegarem às SIRs; os percalços que tiveram; os sentimentos que experimentam no dia a dia da escola; a interação com os outros colegas; o vínculo com os alunos que atendem; as angústias e alegrias decorrentes do trabalho que executam etc.

As entrevistas foram gravadas em aparelho de mp3 e posteriormente transcritas para análise das informações.

Análise de documentos

Coleta e análise de documentos empregados para avaliação e acompanhamento dos alunos com Deficiência Mental (relatórios, pareceres, laudos, dossiês etc.). Para cada sujeito, correspondem os documentos relativos à avaliação inicial de um aluno ocorrida durante o ano de 2006.

Estes documentos envolveram, de um modo geral: os encaminhamentos e/ou pareceres da professora referência (professora da turma que o aluno

freqüente), da professora volante, dos professores especializados e do professor do Laboratório de Aprendizagem (quando o aluno freqüentou esse espaço); encaminhamentos e/ou pareceres do SOP; registros de entrevistas com a família do aluno; laudos médicos e pareceres de outros profissionais (psicopedagógico, psicológico, fonoaudiológico etc.); registros das interações com o professor da SIR; relatos de avaliação e pareceres descritivos do aluno por esse mesmo profissional.

Diário de campo

Nesse instrumento, foram descritas minhas próprias impressões com relação à pesquisa, aos eventos a ela referentes e ao que foi observado que considerei significativo para uma melhor compreensão dos fatos. Nele estão contidos os relatos de minhas observações informais quanto ao ambiente da escola, as ações empreendidas pelas professoras nas SIRs, em seu atendimento, os materiais e estratégias utilizados, as interações com os alunos etc. Foram transcritos, também, os relatos dos diálogos obtidos em momentos não registrados nas entrevistas, nos momentos de encontro com familiares e professores dos alunos cujos documentos foram selecionados e nos contatos com outras pessoas indiretamente envolvidas na pesquisa²⁴. Por fim, foram relatadas ainda as dificuldades e facilidades encontradas durante a realização dessa mesma pesquisa, em toda a sua trajetória.

Trajectoria da pesquisa

Uma vez definido o espaço da pesquisa, a saber, a SMED - Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, responsável pela rede municipal de ensino dessa capital, o primeiro movimento a ser empreendido foi investigar quais os profissionais, dentro da rede municipal de ensino, que realizam a avaliação inicial para identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos nas escolas regulares. Num contato inicial com a profissional

²⁴ Como por exemplo, as profissionais da SMED que receberam minha carta de apresentação; a coordenadora do Território de Educação Especial, que me encaminhou à coordenadora das SIRs; as diretoras das escolas onde realizei a pesquisa etc.

responsável pelo Território de Aprendizagem²⁵ da Educação Especial, tomei conhecimento de que essa avaliação era realizada pelos professores especialistas das Salas de Integração e Recursos (SIRs). Assim, fui encaminhada à Coordenação das SIRs²⁶, a fim obter maiores detalhes sobre o processo de avaliação inicial.

Com a coordenadora das SIRs, realizei uma entrevista que classifiquei como preliminar, para adquirir as primeiras informações sobre a estrutura desse serviço de apoio, sua caminhada histórica e o percurso da avaliação inicial dentro dele. Nesta entrevista também me foram relatadas as articulações entre a Secretaria, as escolas e as SIRs, bem como as estratégias implementadas no intuito de melhor atender ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais. Da mesma maneira, obtive informações acerca da formação continuada ao professores do referido espaço, referenciais teóricos que norteiam a avaliação, modelos e instrumentos utilizados e encaminhamentos decorrentes dessa mesma avaliação. Por fim, tomei conhecimento dos seus desdobramentos para a inclusão efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares onde estudam e para o projeto inclusivo de toda a rede municipal de ensino.

Após a entrevista com a coordenadora, fui encaminhada a três escolas da rede que possuem SIRs, cuja escolha foi feita conforme os critérios de localização, sendo uma situada na Região Norte, outra na Região Glória/Cruzeiro/Cristal e a terceira, na Região Sul. Como a SIR de cada escola conta com duas professoras, o número de sujeitos da pesquisa se configurou em seis sujeitos. Foi-me solicitado aguardar que a coordenadora se reunisse com essas professoras, para que repassasse os objetivos da pesquisa e verificasse a possibilidade de participação delas como sujeitos.

O próximo passo foi entrar em contato com cada professora e marcar os encontros para apresentação da proposta de pesquisa, o que aconteceu nas respectivas escolas onde trabalham. A referida apresentação foi feita para cada dupla, de uma escola para outra, resultando no consentimento em participar da

²⁵ Terminologia adotada pelo atual governo municipal para designar os espaços, dentro da secretaria de educação, relativos aos níveis e modalidades de educação de sua rede de ensino.

²⁶ O Território de Aprendizagem de Educação Especial possui vários serviços de apoio às escolas, entre os quais fazem parte as Salas de Integração e Recursos, que se reportam a uma coordenação pedagógica.

pesquisa por parte de todas as professoras. As entrevistas foram marcadas conforme a disponibilidade de tempo de cada uma delas e também foram realizadas na própria escola.

Para a análise documental, solicitei a cada professora que selecionasse os documentos relativos a um aluno cuja avaliação tenha detectado ser aluno com características de deficiência mental (embora esta terminologia não se encontre necessariamente presente nesses documentos). Recomendei também que a escolha recaísse sobre um aluno que tivesse o processo de avaliação completo (parecer do professor da sala comum, encaminhamento do SOP - Serviço de Orientação Pedagógica, parecer do professor do Laboratório de Aprendizagem, entrevista com a família, relato de avaliação etc.).

Os documentos selecionados são referentes ao ano de 2006, visto algumas professoras terem relatado que ainda não haviam iniciado no corrente ano o procedimento de avaliação inicial com os novos alunos a elas encaminhados. Alegaram também que a avaliação inicial é escrita mais em formato de anotações e que o relatório final de avaliação, elaborado ao fim do ano letivo, é mais consistente no que diz respeito aos dados sobre o aluno.

Para a coleta dos referidos documentos, foram realizados os procedimentos éticos cabíveis, como o termo de consentimento informado aos professores envolvidos na elaboração desses documentos. O mesmo procedimento foi feito com relação às famílias (na figura da genitora do aluno), já que constam dados familiares por elas informados nas entrevistas dadas à professora da SIR. A solicitação de consentimento aconteceu sob diversas maneiras: contato entre a professora da SIR e o familiar; diálogos informais entre a pesquisadora e o familiar, por ocasião da ida deste à escola para buscar o aluno na SIR; reuniões com os familiares etc. Tais momentos foram profícuos não só para o estreitamento de contato entre a pesquisadora e essas pessoas, mas pelos relatos enriquecedores ouvidos delas, algumas vezes carregados de emoção. Uma vez consentida a pesquisa por parte dessas pessoas, as professoras procederam à entrega das cópias dos documentos solicitados. A partir daí, iniciaram-se as entrevistas com os sujeitos.

5. A PESQUISA

Toda forma viable de enseñanza
ha de estar animada por la pasión
y la fe en la necesidad de luchar
para crear un mundo mejor.
(Henry A. Giroux)

5.1. DESCREVENDO OS CONTEXTOS

Existem dados que são comuns a todos os contextos pesquisados. Foram selecionadas três escolas de ensino fundamental da rede municipal de Porto Alegre, localizadas em bairros periféricos, cujos alunos em sua maioria, como já foi anteriormente referido, pertencem à classe sócio-econômica baixa. Estas escolas trabalham em sistema de ciclos e possuem turmas de Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

No que diz respeito à Sala de Integração e Recursos - SIR, essas escolas se configuram em escolas-pólo, visto que as três possuem o espaço físico da sala, embora este serviço de apoio contemple outras escolas do entorno, na região onde estão localizadas. Para que este atendimento ocorra, existem momentos em que as professoras da SIR se dirigem a tais escolas, como nos seguintes casos: para a observação do aluno a elas encaminhado para avaliação, bem como a observação das interações entre ele, seus colegas e professora, e o estudo das estratégias metodológicas a ele dirigidas, dentro de sua própria turma; para reunião com as professoras dos alunos avaliados, objetivando informar sobre os resultados da avaliação e trocar idéias sobre o melhor planejamento educacional para os mesmos; encontros sistemáticos não só com as professoras dos alunos em atendimento, mas também com o SOP das escolas, com vistas ao desenvolvimento de ações pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem de seus alunos etc.

Em outros momentos, ocorre a vinda dos alunos das escolas do entorno até a escola-pólo, como por exemplo, para o momento de avaliação voltado à interação entre o professor da SIR e o aluno, como também para o

atendimento semanal a esse aluno, após a avaliação. Esse espaço é ainda utilizado para a entrevista com a família do educando encaminhado à avaliação e para reuniões com essa mesma família, sempre que surgir a necessidade, em decorrência do atendimento de seu filho.

De um modo geral, as SIRs foram implantadas nas escolas-pólo da rede municipal de ensino apresentando as mesmas características físicas. Nas escolas estudadas, elas se encontram situadas em salas espaçosas, possuindo duas mesas redondas com várias cadeiras. Possuem também um computador em cada uma delas, além de armários, arquivos e estantes, onde são guardados, entre outras coisas, livros, jogos, brinquedos, material pedagógico e as pastas contendo os documentos relativos aos alunos em atendimento.

As professoras que trabalham nas SIRs são em número de duas em cada espaço. Na maioria das vezes, trabalham de maneira isolada, cada uma com seus alunos, eleitos ao atendimento. Este atendimento tanto pode ser individual, como também em grupos, dependendo da situação de cada aluno, avaliada pela professora. Os alunos freqüentam a SIR geralmente no horário inverso ao do que estudam em sua turma. Comumente são levados à escola pela genitora, ou então por algum familiar. Esses momentos são aproveitados pelas professoras para manter um contato mais próximo com a família dos alunos que atendem.

Todas as professoras lotadas nesse serviço de apoio possuem formação em Educação Especial e no decorrer de sua atuação, recebem formação continuada. Existe um encontro mensal de todas as professoras da SIR da rede municipal, que é descrito por um dos sujeitos entrevistados:

(Virgínia) A gente sempre discute as questões relativas ao trabalho, as dificuldades que a gente está encontrando, os pontos que a gente percebe que são complicados, qual a função da inclusão, de um modo geral; instruções específicas para os alunos, para as escola. Então, nesse momento, a gente faz a discussão.

Além dos encontros semanais, existe ainda um seminário realizado ao final do ano letivo, com a duração de dois dias, com o objetivo de fazer uma avaliação das atividades empreendidas no decorrer do ano, de pensar nas

questões que mais preocupam e criam pontos de conflito em seu trabalho e, por fim, definir as linhas de ação para o ano seguinte. Fora esses dois momentos, ocorrem também as formações específicas, conforme as demandas das professoras, no atendimento de seus alunos.

A - Primeira escola

A primeira escola pesquisada foi fundada no ano de 1992. O sistema de ciclos de formação foi implantado a partir do ano de 2000. Encontram-se matriculados nesta instituição cerca de 800 alunos, que são atendidos por 68 professores, distribuídos entre o Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Esta escola fez parte da primeira iniciativa de implantação da Sala de Integração e Recursos, dentro do Projeto Escola Cidadã, servindo de escola-piloto, juntamente com outras três instituições. Desta forma, a SIR funciona nesse espaço desde o ano de 1995, tornando-se referência para outras escolas.

A Sala de Integração e Recursos

A SIR tem nesta instituição seu espaço físico de atuação, mas atende, além desta, mais três escolas do entorno. As duas professoras desse serviço de apoio realizam atendimento especializado a 50 alunos no total, sendo 14 deles pertencentes à instituição pesquisada e 36 distribuídos pelas demais escolas. A SIR ocupa uma sala localizada no bloco B desse contexto, que também possui outras salas de aula. A sala é dividida em dois ambientes contíguos, cada um com uma mesa de trabalho, sendo que cada professora parece ocupar um ambiente de maneira mais fixa, na interação com seus alunos, embora busquem sempre o contato uma com a outra.

Os sujeitos pesquisados

Chamarei as professoras desta escola por mim pesquisadas de Virgínia e Marisa (nomes fictícios).

Virgínia iniciou sua trajetória profissional na rede municipal em 1989, quando ainda cursava a faculdade, no curso de Pedagogia - Educação Especial. Inicialmente, trabalhava por currículo de atividade, passando depois a atuar em uma equipe de aplicação curricular. O trabalho consistia, entre outras ações, em ir às escolas conversar com os professores, discutir questões do cotidiano da escola, tanto teóricas quanto práticas. Trabalhou também como professora referência em uma turma e na coordenação pedagógica da escola onde trabalha atualmente. Quando houve a proposta de implantação da SIR nesse contexto escolar, o nome dela foi cogitado pela Secretaria de Educação e ela foi convidada a iniciar o trabalho de atendimento aos alunos dentro desse serviço de apoio. Assim, ela pertence ao grupo das “fundadoras” da SIR, trabalhando desde 1995 nesse espaço.

Marisa possui um longo caminho dentro da educação. É graduada em Pedagogia, com apostilamento em Educação Especial; posteriormente, cursou pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial. Iniciou sua atuação profissional em 1976, dividindo seu horário entre a Escola Especial e a Escola Comum, em turnos alternados. Segundo ela, a experiência de trabalhar em dois contextos diferentes deu-lhe a oportunidade de refletir a respeito das necessidades educacionais especiais e da possibilidade de inclusão escolar dos alunos que as apresentam. Foi convidada a realizar atendimento especializado na Sala de Integração e Recursos a partir do ano de 2000, na escola onde trabalha e onde permanece até o momento.

B - Segunda escola

A segunda escola visitada iniciou suas atividades no ano de 1995, tendo sido aprovada sua construção durante o Orçamento Participativo de 1992. A escola foi criada a partir de uma proposta político-pedagógica direcionada para as classes populares. Esta proposta deveria buscar alternativas que levassem ao sucesso escolar e pudesse romper com o estigma da repetência e da exclusão escolar. O sistema de ciclos de formação foi implantado em 1996. Atualmente, a instituição conta com cerca de 1350 alunos, que estudam no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. O

corpo docente é constituído por 98 professores. A SIR foi criada no ano de 1995, como a primeira escola pesquisada, dentro do Projeto Escola Cidadã.

A Sala de Integração e Recursos

A SIR desta instituição realiza atendimento em quatro escolas de seu entorno. No momento, existem 50 alunos freqüentando esse serviço de apoio, sendo que 20 são alunos matriculados na escola-pólo e 30 estudam nas demais escolas. Também nesta escola, a SIR ocupa seu espaço físico no bloco B, que comporta ainda os Laboratórios de Ciências e de Artes e o Centro de Línguas, no andar térreo, e cinco salas de aula do Ensino Fundamental no andar superior. A sala é ampla, sem divisões, a não ser pela colocação das estantes com material pedagógico, formando um espaço mais reservado, onde fica o computador.

Os sujeitos pesquisados

Denominarei as professoras pesquisadas desta escola de Sofia e Joana (também nomes fictícios por mim escolhidos).

Sofia começou a trabalhar na rede municipal de ensino diretamente na SIR, mas em outra escola, também de periferia, a partir do ano de 1999. Nessa primeira escola, ela permaneceu por quatro anos, quando foi transferida para o contexto escolar estudado, onde realiza atendimento há quatro anos também, no espaço da SIR. Sofia informa que quando foi aprovada no concurso público que a ingressou no serviço público municipal, pensou que iria trabalhar em uma escola especial, em decorrência de sua formação acadêmica, em Educação Especial, bem como sua especialização, na mesma área. O período de seu ingresso coincidiu com a etapa de ampliação da SIR para outras escolas, além das quatro que começaram o projeto. Após os primeiros quatro anos trabalhando na escola anterior, Sofia solicitou sua transferência para outra instituição, onde permanece. A professora possui também pós-graduação em nível de mestrado em educação.

Joana ingressou na rede municipal de ensino como alfabetizadora, em decorrência de um concurso que fez para atuar em nível de magistério, visto

que ainda não havia se graduado quando realizou a prova do referido concurso. Paralelamente, também foi aprovada em outro concurso e chamada para trabalhar na FADERS. Nesta instituição, prestava atendimento em uma escola especial, enquanto que pelo município, atuava em uma turma de progressão cujos alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Após se formar em Pedagogia em Educação Especial, em 1995, Joana prestou novo concurso para o município, em nível superior, justamente na área da Educação Especial, e assim que foi chamada, foi encaminhada diretamente à SIR, em outra escola. A professora informa que no princípio, teve alguma resistência em deixar a escola especial, chegando inclusive a ter feito uma solicitação para trabalhar 20h na escola regular e 30h na escola especial. Entretanto, a solicitação foi negada, e ela começou a trabalhar na SIR, que estava sendo implantada naquela escola, entre os anos de 98/99. No ano de 2000, Joana foi transferida para a escola onde permanece até o momento, mais próxima à sua residência. Nesse ínterim, ela voltou a estudar, fazendo especialização em Dançoterapia. Atualmente, faz formação em Psicanálise.

C - Terceira escola

A terceira escola selecionada para estudo foi fundada no ano de 1957, funcionando em condições precárias, num pequeno prédio de madeira. Em 1964, mudou-se para o endereço onde se encontra até o momento, tendo passado por uma grande reforma entre os anos de 1995 e 1997, em projeto aprovado pelo Orçamento Participativo, adquirindo assim a estrutura física que apresenta atualmente. Esta instituição teve o sistema de ciclos de formação totalmente implantado em 1998.

A escola conta com 850 alunos matriculados e 75 professores no corpo docente, atuando no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil. A SIR foi criada em 1997.

A Sala de Integração e Recursos

A SIR, nesta instituição, é a que possui menor número de escolas atendidas no entorno, além da escola-pólo - apenas uma. O atendimento se

divide, então, entre 25 alunos de uma e 25 alunos de outra. O espaço físico deste serviço de apoio está localizado no bloco C, que é um bloco onde se encontram as turmas da Educação Infantil, no andar térreo. Além de apresentar a mesma estrutura já mencionada nas outras salas das duas escolas anteriores (ambiente amplo, contendo duas mesas de trabalho, estantes com material lúdico e pedagógico, computador etc.) e a forma de atendimento ser também semelhante (ações isoladas por parte das professoras, cada uma com seus respectivos alunos), o que me chamou a atenção especificamente nesse espaço é a janela da sala, que é voltada para a frente do bloco. Assim, torna-se possível, em determinados momentos, observar à distância o que acontece dentro dela, durante o atendimento dos alunos. Por outro lado, a localização dessa janela passou-me a impressão de uma maior proximidade desse espaço com o resto da escola.

Os sujeitos pesquisados

Para as professoras desta escola, escolhi os nomes fictícios com os quais as nomeei de Rosana e Gisele.

Rosana me relata que fez graduação em Educação Especial com o pensamento de trabalhar em clínica, admitindo estar na época influenciada por filmes que contavam histórias de crianças com autismo e outras condutas típicas que se curavam. Ainda no último ano de faculdade, fez concurso para o município, em 1988, passando a trabalhar em Currículo por Atividade, em nível médio. Em seguida, começou a atuar em turmas de Alfabetização e ficou nessa atividade durante cinco anos. Em 1997, recebeu convite da Coordenação de Educação Especial para trabalhar na Sala de Integração e Recursos. Desta maneira, ela iniciou sua trajetória na Educação Especial pela via da SIR, na escola onde trabalha desde então, juntamente com sua colega Gisele.

Gisele me informou que cursou o magistério no Ensino Médio e logo começou a estagiar na pré-escola. Depois, graduou-se em Educação Especial e fez especializações em Alfabetização e Supervisão Escolar. Primeiramente, prestou concurso na área da Educação Especial em um município da Grande Porto Alegre, onde começou a trabalhar. Logo depois, foi aprovada também em concurso para a rede municipal de ensino de Porto Alegre, e ficou distribuindo

sua carga horária entre ambos, 20h para cada um, vindo posteriormente a compor todas as 40h neste município, visto ser onde reside, evitando, pois, o deslocamento para um contexto mais distante. Assim, Gisele trabalhou por cinco anos no ensino comum (desde 1992), quando em 1996 recebeu a proposta de iniciar as atividades da SIR em sua escola atual. Em 1997 participou da implantação do serviço nessa escola, onde permanece até o presente momento.

6. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Quando não se crê, não se dá crédito;
quando não se dá crédito, não se dá valia;
quando não se dá valia, não se aposta;
quando não se aposta, não se investe;
quando não se investe, não se estimula;
quando não se estimula, não se exige
e quando não se exige, acaba-se deixando de lado.
Gabriela Brabo

Para este momento da pesquisa, me utilizo da análise textual qualitativa, metodologia relacionada à pesquisa qualitativa, cuja intenção maior não é a de testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final, mas sim, a de *compreender*. De acordo com Moraes (2003),

...a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do “corpus”, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a *categorização*; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (p. 2).

Esta abordagem de análise, então, está organizada em quatro focos de argumentos: desmontagem dos textos; estabelecimento de relações; captando o novo emergente; e um processo auto-organizado.

A desmontagem dos textos, também chamada de processo de unitarização, consiste na fragmentação dos materiais colhidos na pesquisa, procurando novos sentidos em sua leitura, não perdendo de vista a polissemia que os mesmos contêm, o que pode levar a diferentes tipos de leitura. Por isso, é imprescindível que o pesquisador, antes de tudo, se impregne e se envolva intimamente com tal texto, a fim de que não incorra em interpretações errôneas sobre ele. Marques (op. cit.) refere que “os textos não carregam um significado a ser apenas; são significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista” (p. 4). Para isto, é preciso que o pesquisador se assuma como autor das interpretações. A partir

dessas interpretações, ele desmonta os textos, tirando deles as unidades de análise, ou de significado, para as quais irá atribuir um nome ou título.

O estabelecimento de relações ocorre quando o pesquisador passa a agrupar as unidades de análise em categorias (em meu texto, denomino de eixos), sendo (re)montadas pelo critério de semelhanças entre seus elementos. As categorias são, assim, consideradas como os elementos de organização na produção de um meta-texto. Mas para que isto ocorra, elas devem possuir algumas propriedades, tais como: validade ou pertinência (capacidade de representar adequadamente as informações categorizadas); homogeneidade (que sejam construídas a partir de um mesmo princípio ou conceito); flexibilidade das unidades (aceitação de uma mesma unidade em mais de uma categoria) etc. Neste foco, a teoria assume um importante papel, visto que é ela que vai influenciar o agrupamento de unidades (categorização) e que vai dar conta da argumentação do autor. A argumentação, por sinal, é o elemento que diferencia a análise textual qualitativa da quantitativa, que se baseia em números. Entretanto, o referido autor atenta para o fato de que tal argumento não se limite a ser lingüístico, mas que possua uma fundamentação consistente.

Depois que se volta a estabelecer relações, levando à categorização, parte-se para a construção de um meta-texto que possua as conclusões emergentes de uma primeira desconstrução e posterior reagrupamento. Essa construção é feita por meio da descrição e interpretação dos significados e sentidos que o pesquisador atribui ao corpus com o qual trabalha, e tem como características a incompletude e necessidade de crítica constante no sentido de sua qualificação. Por isso, é imperativo que tal pesquisador retome periodicamente suas produções, reformulando-as sob um olhar crítico. Ressalte-se que nesta abordagem, descrever consiste em “apresentar as categorias ou subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos” (MORAES, 2003, p. 15). Da mesma forma, interpretar “é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas a partir dos textos e de um exercício meramente descritivo” (idem). Uma vez descrito e

interpretado, procura-se validar o texto, tornando-o confiável, por meio de uma teorização consistente e um rigor com que se conduz cada etapa da análise.

Por último, o caos inicial (resultante da desconstrução dos textos) dá lugar a um novo emergente, que se concretiza em forma de um meta-texto. Este, por sua vez, através de um processo de compreensão, envolvendo a descrição e interpretação, leva a um processo auto-organizado de construção de novos significados acerca de determinados objetos de estudo, a quando de sua divulgação, que geram novas aprendizagens.

EIXOS DE ANÁLISE

6.1. PRIMEIRO EIXO: AVALIAÇÃO INICIAL

Neste primeiro eixo, pretendo analisar o processo de avaliação inicial, meu objeto de pesquisa, por meio da fala dos sujeitos que a realizam - os professores das SIRs - e a importância que dão a esse momento de sua atividade educativa. Tomo também como base as impressões colhidas durante a interação com esses sujeitos, na observação de sua atuação junto aos alunos e do próprio ambiente escolar. Recorro, por fim, aos documentos de avaliação selecionados pelos sujeitos e recolhidos para análise.

Anache (2000) declara que tocar no assunto **avaliação** é muito difícil, já que, de alguma forma, questiona a competência dos profissionais. Esta afirmação ganha força dentro de uma realidade educacional brasileira, na qual a avaliação inicial ainda é realizada de uma maneira compartimentada e se encontra nas mãos de especialistas. A situação se agrava mais, se pensarmos que em muitos casos, ela acaba se tornando um fim em si mesma, objetivando apenas detectar qual a deficiência do aluno. Desta maneira, cristaliza-se uma prática avaliativa centrada inteiramente nesse aluno, como único depositário de seu próprio fracasso, que desconsidera outros aspectos relevantes, como o ambiente escolar e a dinâmica familiar, ao invés de procurar identificar suas possibilidades e necessidades, com o propósito de traçar as melhores estratégias educativas para o êxito de seu processo de aprendizagem.

No eixo de análise voltado para a avaliação inicial, destaco os seguintes pontos para analisar:

A - Os encaminhamentos para a avaliação

Antes de falar dos encaminhamentos para a avaliação, é necessário esclarecer que cada SIR oferece um número de vagas para o atendimento dos alunos a cada ano letivo e que estas vagas são distribuídas entre as escolas contempladas por esse serviço de apoio (escola-pólo e escolas do entorno). De posse da informação desse número de vagas, o Serviço de Orientação

Pedagógica faz um levantamento dos alunos que são identificados pelos professores-referência como sendo alunos que necessitam de atendimento especializado e os encaminha ao profissional da SIR.

Existe outro tipo de encaminhamento à SIR para a avaliação de alunos oriundos da escola especial, com vistas à inclusão desses alunos na escola regular. Isso ocorre quando os profissionais que atendem tais educandos percebem que eles vêm demonstrando, em seu processo escolar, condições para freqüentar esse novo ambiente educacional, onde vivenciarão situações de aprendizagem mais apropriadas, de acordo com o nível de desenvolvimento que apresentam.

As escolas da rede municipal possuem uma ficha padronizada de encaminhamento para a SIR, contendo:

- uma folha de rosto com os dados de identificação do aluno (nome, data de nascimento, filiação, endereço), dados escolares (escola que freqüenta, data de ingresso, ciclo, professores, profissionais do SOP), a data do encaminhamento à SIR e quais atendimentos que freqüenta dentro e fora da escola;

- o parecer do professor-referência (que algumas vezes vem acompanhado também de relatos do professor volante e de professores especializados, como o professor de Educação Física e de Arte-Educação), contendo o histórico do aluno. Dentro desse histórico, há uma especificação de dados voltados às dificuldades por ele apresentadas: cognitivas, sociais, afetivas e de linguagem. A partir delas, quais as intervenções que foram feitas e os encaminhamentos²⁷;

- o parecer do professor de laboratório de aprendizagem, se o aluno freqüentou esse espaço;

- parecer do SOP, contendo a trajetória do aluno na escola, as intervenções realizadas pelo SOP voltadas a ele, aos seus professores, à sua família; descrição de outros atendimentos extra-escola; e qual o motivo do encaminhamento do educando à SIR²⁸.

Em contato com os sujeitos da pesquisa, pude verificar que há consenso entre eles quanto a uma seqüência considerada ideal de encaminhamentos até

²⁷ Esses dados estão contidos nos anexos E.

²⁸ A escola C também possui um roteiro padronizado de entrevista com a família - anexo G.

a chegada do aluno à SIR, que começaria pela identificação desse aluno que não corresponde ao perfil esperado para o ano-ciclo que está estudando, feita pelo professor-referência. Assim, este seria o primeiro profissional a preencher a ficha de encaminhamento. Algumas vezes, o encaminhamento também é preenchido por outros professores que interagem com esse mesmo aluno. O profissional seguinte seria o técnico do SOP que, após interação com o educando e contato com a família, procuraria planejar intervenções pedagógicas junto ao professor-referência, sugerindo algumas mudanças nas estratégias metodológicas. Se as dificuldades detectadas em sala de aula persistem, o próximo encaminhamento seria do técnico do SOP ao professor do Laboratório de Aprendizagem. Se, mais uma vez, as dificuldades permanecem, o SOP encaminharia o aluno para a Sala de Integração e Recursos, como é relatado nesta fala:

(Joana): O que é que a gente espera, quando se montou esse trabalho? Que esses alunos já tenham esgotado as possibilidades de atendimento da escola: que ele já tenha passado pelo professor de laboratório (de aprendizagem), que ele tenha já um histórico de tentativas dentro da escola.

A seqüência considerada ideal no que tange ao encaminhamento do aluno à avaliação inicial (professores, SOP, Laboratório de Aprendizagem, SIR) pode sofrer em seu curso alguns desvios ou interrupções por conta de diversos fatores, tais como: quais os critérios de encaminhamento pensados pelo professor ou SOP; que características o aluno deve apresentar para que seja encaminhado; que conhecimentos possuem quanto ao atendimento realizado pela SIR (e que a diferencia do LA); qual o modo de preenchimento das fichas por esses profissionais; que informações tais fichas contêm para que o professor especialista possa se inteirar melhor sobre a situação do educando.

(Joana): Então, já se encaminhou de tudo pra SIR: de dor de dente (risos) a qualquer coisa que fugisse do padrão, era encaminhado pra SIR. Com a coisa da inclusão estar mais socializada entre a população em geral, os pais dos deficientes 'tão' procurando a escola regular, a escola especial 'tá' encaminhando pra escola regular, que também era um trabalho resistente. A gente não tinha EP

e P²⁹ anteriormente, agora a gente já tem nas quatro escolas, a gente só tinha em uma. Então, 'tá' mais visível essa clientela também. Então, agora 'tá' chegando, e o que é que acontece: como eles já têm vaga garantida, então já é essa clientela que ocupa a vaga.

(Virgínia): A escola preenche um parecer, um documento por escrito, onde a supervisora escreve algo a respeito daquele aluno, a orientadora, a professora; em geral, a professora de referência. A gente pede pra que todos os professores envolvidos com o aluno escrevam algo sobre ele, o que eles observam desse aluno, mas o mais comum é que venha só da professora-referência. E se o aluno já passou pelo Laboratório de Aprendizagem, também algo escrito pela professora do Laboratório de Aprendizagem sobre esse aluno.

(Joana): Às vezes tu 'vai' ver, o aluno nunca foi ao laboratório: "Ah, a gente chamou, nunca veio". Acontece deles mandarem alunos infrequentes e a gente ter que devolver: "Bom, ele não aprende dormindo, lá dentro da sua casa, talvez ele não esteja aprendendo porque simplesmente ele nunca vem à escola e não vem a nenhum atendimento". E se não vem a nenhum atendimento aqui perto da sua casa, como vai se deslocar até a escola (escola-pólo) pra um outro atendimento escolar, porque (...) se não dá atenção à sua escola que é próxima, qual vai ser a sua relação com uma outra escola? A gente faz essa devolução pra ver se a escola consegue se organizar pra tentar reformular isso, passar pelo laboratório...

(Virgínia): Nesse parecer, elas (profissionais do SOP) colocam que movimentos a escola já fez com relação a esse aluno, se tem algum encaminhamento... o que já foi pensado pra esse aluno, se faz algum atendimento fora, que atendimento é, quem encaminhou, elas colocam essas informações... Mas a gente já recebeu, assim, desde o parecer de orientação, uma frase - dificuldade de aprendizagem - até página inteira, onde a gente vê que a pessoa 'tá' bem apropriada da situação do aluno.

(Joana): Também tem encaminhamentos dos mais diferentes, desde "é da família tal e até logo" (risos) até toda uma descrição de como está se dando todo o processo, de tudo aquilo que já foi tentado. Há encaminhamentos e encaminhamentos. Têm alguns que

²⁹ EP - Educação Precoce
PI - Psicopedagogia Inicial

me auxiliam, no sentido de que eu consigo ver o que já foi proposto e em que momento tá esse aluno.

Essas situações descritas nas falas dos sujeitos refletem as dificuldades que eles encontram associadas ao encaminhamento dos alunos à avaliação na SIR, por conta da diversidade na forma de preencher tais documentos. Por outro lado, a própria maneira de como os vários profissionais elaboram seu parecer de encaminhamento já se torna um dado rico de avaliação para tais sujeitos. Se perderem no que diz respeito às informações preliminares sobre o aluno, já podem começar a inferir sobre o porquê da escassez de informações sobre ele. A lacuna, neste caso, pode vir carregada de significações.

Os relatos das professoras também demonstram uma caminhada na história desses encaminhamentos, que reflete uma mudança progressiva com relação ao alunado que é eleito para avaliação ou atendimento na SIR. Segundo informam, antigamente os alunos que freqüentavam a SIR eram alunos da própria escola-pólo e das escolas do entorno, cujas intervenções pedagógicas, antes de serem encaminhados, não surtiam a melhora em seu processo de aprendizagem. Era mais comum detectar alunos com necessidades educacionais especiais transitórias e que precisavam apenas de ajustes em seu processo de enturmação ou de modificações nas estratégias de ensino. Atualmente, com uma divulgação cada vez maior das políticas de inclusão escolar e uma maior abertura da escola em receber um alunado mais diversificado, há uma incidência significativa de alunos provenientes de escolas particulares e da rede estadual. Entretanto, segundo os sujeitos, a maioria dos alunos que freqüentam esse serviço de apoio é oriunda das escolas especiais e que são incluídos nas escolas comuns. A esses alunos, o atendimento é garantido primeiramente.

Nos documentos dos alunos selecionados pelas professoras para a análise documental, observei que quase todos, de alguma forma, passaram pela seqüência ideal de encaminhamentos, o que nem sempre reflete a realidade destes. Há que se lembrar minha solicitação àquelas profissionais para que escolhessem alunos que justamente tivessem passado pelo processo completo de avaliação. Percebi que no parecer específico dos professores, o tópico referente ao histórico do aluno volta-se somente às dificuldades que ele

apresenta: dificuldades cognitivas, sociais, afetivas e de linguagem³⁰. Não há nenhuma referência às potencialidades que ele apresenta. Se raciocinarmos que este parecer é o primeiro elemento constitutivo da avaliação inicial, é preocupante pensar que o foco de atenção do professor esteja voltado prioritariamente a essas dificuldades, e que outros aspectos mais relevantes, que informem de uma maneira mais ampla sobre o processo de aprendizagem do aluno, fiquem em segundo plano. Isso se reflete na quantidade de “não” que aparece nas fichas: não consegue, não escreve, não retém etc.

B - O percurso da avaliação

O percurso da avaliação segue os passos dos encaminhamentos até a SIR e continua com os procedimentos que as professoras desse serviço de apoio efetivam. O professor-referência geralmente é o primeiro a perceber que determinado educando apresenta um ritmo de aprendizagem significativamente diferente dos demais alunos de sua turma. Então, encaminha-o ao SOP que, posteriormente leva-o até a SIR para que se realize a avaliação inicial.

Dentro da SIR, o percurso da avaliação se dá da seguinte forma: de posse dos pareceres dos outros profissionais, o especialista da SIR entra em contato com o professor-referência do aluno e marca um momento em que ele irá até a sala de aula para proceder à observação do aluno nesse ambiente.

(Marisa): O objetivo não é ver o trabalho da professora; a gente vê, lógico, a metodologia como é, mas é de ver como é que é esse aluno no grupo, como é que 'tá' a situação dele com a aprendizagem, como é que 'tá' relação dele no grupo, se ele se isola, se ele procura os colegas, se ele trabalha, se ele pergunta pra professora, se a professora atende as perguntas, se ele é desligado. Como é que 'tá' esse aluno em sala de aula? A gente vai dar uma olhada também como é a produção, a professora geralmente mostra alguma coisa, né? Como é que é a organização dele no caderno, a gente tenta ver como é esse aluno no ambiente escolar.

³⁰ A transcrição do item sobre o histórico do aluno, contido no parecer dos professores (Anexo C), é a seguinte:

Histórico do (a) aluno (a): *(dificuldades apresentadas: cognitivas, sociais, afetivas e de linguagem, intervenções feitas, encaminhamentos).*

Esta fala da professora evidencia uma ênfase em observar muito mais as relações vivenciadas pelo aluno dentro do ambiente de sala de aula, do que propriamente suas dificuldades e muito menos na inspeção do trabalho pedagógico da professora.. Esse olhar voltado à interação, que é dinâmica, a mim me parece muito válido, já que elimina de imediato a busca de um culpado para os problemas relatados nos encaminhamentos, quebrando assim o círculo vicioso dos “não” que leva ao fracasso de um ou de outro (o aluno, porque a deficiência está nele, ou o professor, porque não sabe ensinar). Além disso, dá a possibilidade de detectar outros aspectos (emocionais, sociais etc.) para além do estritamente acadêmico, que podem estar influenciando significativamente o processo de aprendizagem.

Segundo as professoras da SIR, se for necessário elas podem realizar mais de uma observação no contexto escolar. Em algumas situações, elas também observam o educando em outros ambientes, como por exemplo, na aula de educação física, no pátio, na hora do recreio etc. Elas aproveitam ainda a ida à sala de aula para trocar idéias com a professora acerca do que ela pensa sobre o aluno encaminhado e já devolvem sobre o que observaram inicialmente.

O próximo passo da avaliação é a entrevista com a família, cujo objetivo é colher informações sobre como se dá a rotina do aluno no contexto familiar e as relações entre os seus membros.

(Gisele): Depois das observações, a gente chama o pai ou o responsável para vir até a nossa sala e conversar sobre essa criança. Faz-se uma entrevista de onde a gente recolhe dados básicos sobre essa criança: como foi a vida dela até hoje? Como ela funciona em casa? Como é a vida social dela? E essas questões. Se ela tem algum atendimento fora da escola...

(Joana): Na entrevista inicial, a gente tenta coletar o máximo de dados desse aluno. Não há uma anamnese pronta, não tem uma ficha a ser respondida, mas a gente sai buscando a história desse aluno, a posição dele na família. Como os pais estão enxergando a escola? Como os pais estão enxergando esse processo de aprendizagem? É importante pra família?

(Marisa): Aí a gente marca uma entrevista inicial com a família, pra conhecer o histórico desse aluno, pra ver como é o dia a dia dele; não é só o histórico dele, importante é saber como é o funcionamento dele agora: como é que é o envolvimento com a família? Como é que a família se organiza em termos de hábitos de higiene, de trabalho, de tema, de lazer? Como que é esse dia desse aluno? Como é que é a relação dele com a família? Como é que a questão dele com os irmãos? Se tem irmãos, se tem padrasto. Como é que é esse tipo de relação? Às vezes, nesse momento, já se faz uma intervenção, quando a gente sente que a família tem uma receptividade, que é possível fazer uma intervenção, a gente até faz.

Três coisas me chamaram atenção nessas falas e que considero positivas para a avaliação. A primeira se refere à importância que os sujeitos dão em saber o que os pais pensam a respeito do processo de aprendizagem de seu filho, que está indo realizar um atendimento em um espaço diferenciado dentro da escola. A oportunidade dada à família de poder expressar seu pensamento acerca do significado que a escolarização de seu filho tem para ela, os sentimentos envolvidos na relação com esse filho que está freqüentando a escola, as expectativas, apostas etc., vão além do procedimento comumente instituído em uma anamnese, de alguém que só pergunta e outro que só responde. A segunda diz respeito ao interesse que os sujeitos demonstram em conhecer muito mais os tipos de relações que o aluno estabelece com seus familiares, amigos e pessoas com quem interage em seu dia a dia, do que ressaltar dados clínicos. A terceira está relacionada à possibilidade do professor em intervir já desde esse momento nas concepções que os pais apresentam sobre seus filhos, sobre deficiência, e que vão ser determinantes na constituição da subjetividade destes. A esse respeito, Carmargo & Torezan (2000) afirmam:

Tanto os pais quanto os profissionais vão (re)fazendo seus percursos a partir dos muitos contatos que estabelecem ao longo da vida, e as interações que vão se estabelecendo entre eles certamente também interferem na constituição da subjetividade de cada um. No decorrer dessas interações é possível que novas ressignificações sobre o filho deficiente possam surgir. Nesta perspectiva, as concepções dos pais a respeito da deficiência e do próprio filho podem ser modificadas

a partir dos diálogos com os diversos profissionais e outras pessoas ao longo de suas sucessivas experiências (p. 2-3).

A entrevista com a família é feita no espaço físico da SIR e, conforme os sujeitos, a escolha do espaço é intencional, para que essa família possa já conhecer o ambiente onde seu filho será atendido e tenha a oportunidade de tirar todas as dúvidas com relação a esse atendimento. A partir da hora em que a família aceita que o educando freqüente tal ambiente, ela se compromete em participar efetivamente do seu processo de aprendizagem, não só levando-o à escola nos dias de atendimento, mas se fazendo presente sempre que solicitada e procurando seguir as orientações das especialistas sobre como auxiliar nesse processo.

(Rosana): A entrevista é um momento de comprometimento da mãe com o trabalho. No momento em que ela entra aqui, que ela conhece o espaço, que a gente explica o trabalho, tem toda uma confirmação do nosso trabalho, de uma validação também, então tanto a entrevista quanto a avaliação e tudo mais, acontece dentro da SIR.

O terceiro passo de avaliação é a interação com o aluno. Esse é o momento de conhecer com mais intimidade como ele se comporta, de conversar, de verificar o que ele pensa, o que sente e, acima de tudo de estabelecer um vínculo que, para esse momento, é fundamental. A interação geralmente é feita em vários momentos, em diferentes dias, nos quais o especialista vai coletando as informações obtidas na relação com o aluno, anotando, até chegar a uma primeira conclusão sobre as características desse educando, quais suas potencialidades e dificuldades, a fim de identificar que barreiras devem ser removidas para sua aprendizagem e que recursos e metodologias devem ser adotados para tal objetivo.

(Joana): Eu passo a observar essa criança dentro desse espaço. Então, primeiro eu apresento o espaço, o que a gente tem, o que vamos fazer lá dentro, como é que é... e aí deixo livre pras escolhas do aluno que 'tá' chegando. Dentro das escolhas dele, eu vou coletando os dados... às vezes, eu até posso pedir assim: "Bom, a gente brincou bastante com dado, quem sabe tu deixa um desenho pra

mim, a gente pode desenhar”. A R. é uma que não deixa nada, tudo ela carrega pra casa dela, eu tenho que registrar como é que ‘tá’ o desenho dela, porque ela não deixa, mas... (...) então, dentro do que ele escolhe fazer, eu vou coletando observações que eu acredito que são pertinentes na avaliação.

(Virgínia): Eu sempre mostro a sala, quando eles iniciam, abro os armários, o que tem nos armários; é a primeira coisa que eu faço, pra eles verem o que existe na sala e que tá tudo à disposição deles. Porque realmente, é complicado eu dizer pra eles escolherem alguma coisa, se eles nem sabem o que tem aí, então é a primeira coisa que eu faço: mostrar, ver os jogos, tudo o que existe ali. Então, alguns escolhem a casinha, os bonecos... alguns não escolhem, mesmo dando essa oportunidade, então eu proponho alguma coisa.

(Sofia): Geralmente, nesse início de avaliação, durante os primeiros encontros, tu ‘deixa’ mais livre, e dentro desse lúdico mais livre, tu ‘vai’ interferindo, observando, fazendo algumas questões pra ver como a criança vai respondendo. Basicamente é isso, mas não tem nada estruturado, não tem um teste que eu aplique, se observa na questão da alfabetização como é que está o nível de escrita, mas nada tão determinante.

A preocupação dos sujeitos em deixar que os alunos se familiarizem com o ambiente da SIR é importante, visto que a maioria está vindo pela primeira vez à escola (se são alunos das escolas do entorno) ou à sala (se são alunos da escola-pólo). A possibilidade da escolha do material com o qual querem brincar e a própria proposta do brinquedo é fundamental para dois fins: para o estabelecimento de um vínculo mais estreito com esses alunos e a desconstrução da imagem da sala de aula como um espaço desprovido do lúdico, ou onde o lúdico é relegado a segundo plano e utilizado apenas para atividades voltadas à recreação (ou, como ainda se ouve falar, atividades “extracurriculares”). O próprio Vygotsky, em seus textos, ressaltou a importância do brinquedo não só para o desenvolvimento das funções mentais superiores, mas para a constituição da subjetividade da criança.

Com relação à possível existência de um modelo de avaliação, as falas apontaram para dois caminhos: um que relata um modelo elaborado pelas próprias professoras da SIR, que dá indicações do que observar nas

interações com o aluno, e outro que refere não haver nenhum modelo e o desconhecimento da existência desse acima referido.

(Virgínia): Não tem um modelo estabelecido, o coletivo de professores da SIR construiu alguns anos atrás uma espécie de... não dá nem pra dizer roteiro; eram itens, assim, que o grupo considerava importantes pra se abordar, se pensar em termos de avaliação. Porque havia assim uma discussão que... bom, é um grupo grande, são várias salas de recursos, é claro que vão existir diferenças de uma pra outra, de estilo, de concepção, mas que pudesse existir um roteiro mais uniforme, mas que dá abertura pro que cada um acredita, como vai abordar, como vai trabalhar aquilo ali.

(Rosana): Nós temos um modelinho que fala de alguns aspectos da avaliação, nos chamando a atenção, assim, dos tópicos importantes para a avaliação. Mas como eu te disse, isso difere, dependendo da criança que chega aqui. Nós temos crianças autistas. Então quando a criança é autista, eu não posso no primeiro dia de avaliação, que é praticamente o primeiro dia que eu vou ter um contato mais próximo com ela, querer seguir à risca aquele “solto” elencado. (...) Esses indicadores a SMED nos forneceu. Que fala mais das questões das habilidades motoras, do cognitivo... mais ou menos isso.

Essas foram as duas professoras que informaram sobre um modelo de avaliação do que seria comum observar na interação com o educando, mas com a ressalva de tomarem apenas como base para desenvolver seu próprio trabalho de investigação sobre o que querem conhecer do aluno que avaliam. Com relação ao referencial teórico que subsidia a avaliação inicial, as professoras enfatizaram não haver um referencial teórico que seja comum a todas e que a Secretaria de Educação não impunha nenhuma diretriz nesse sentido. Observou-se uma variedade de teóricos citados: Piaget, Vygotsky, Freud, bem como diversos estudiosos atuais. Isso, de alguma forma, influencia não só o olhar que esses sujeitos dedicam ao aluno, como também determina quais os seus procedimentos de avaliação.

(Virgínia): Eu vejo que tem abordagens bem diferenciadas: tem pessoas que têm um trabalho mais comportamental, têm pessoas que são mais cognitivistas,

outras pessoas que tem uma abordagem bem... Tem algumas colegas que eu sei que trabalham mais numa perspectiva sócio-histórica, eu vejo assim essas diferenças. E outras pessoas... acho que agora menos, mas que tinham uma tendência de uma abordagem mais psicanalítica, um olhar assim mais nessa perspectiva de trabalho.

Ratificando esta fala, percebi uma diversidade de procedimentos que remetem ao referencial teórico de formação e que incidem diretamente nos instrumentos utilizados: jogos pedagógicos, provas piagetianas, desenhos projetivos, brinquedos, livros de histórias etc. Por sua vez, a utilização de cada um desses instrumentos está intimamente ligada ao que se quer pesquisar na mediação feita entre eles e o aluno: compreensão, percepção, raciocínio, memória; classificação, seriação, conservação; interação, relação, meta-aprendizagem; sentimentos, emoções, linguagem; conhecimentos acadêmicos, aspectos sociais etc., algumas vezes com mais ênfase em alguns aspectos, outras vezes em outros.

O quarto passo da avaliação é a análise de todos os dados colhidos não só nos momentos de interação com o aluno, mas também dos pareceres contidos no encaminhamento, da observação dele em sua sala de aula, das informações trazidas pelos pais no momento da entrevista e dos contatos com os professores do educando e com os técnicos do SOP. A partir dessa análise, os sujeitos procuram identificar quais as potencialidades e necessidades desse educando, quais barreiras estão comprometendo seu processo de aprendizagem e que medidas educativas podem ser tomadas para que essas barreiras sejam removidas. Isso tudo, sem perder de vista que a análise de todos esses dados se dá numa dimensão mais ampla do que a simples localização da problemática no próprio aluno.

O quinto e último passo da avaliação inicial se refere à devolução que o professor da SIR faz quanto aos resultados do que pesquisou. Essa devolução ocorre para o professor do aluno, para o SOP da escola e para a família do aluno. Com o professor-referência e com o SOP, ele se vale dos contatos mensais que ocorrem na escola, como também dos conselhos de classe. Com a família, é marcado um segundo encontro para que seja devolvido o que foi avaliado e para reforçar o compromisso dela com o atendimento na SIR.

Ressalto aqui que as professoras não fazem uma linha divisória entre a avaliação e o atendimento, uma vez que desde o primeiro momento, entendem que já fazem intervenções, sem contar que todos os alunos que são encaminhados à SIR para serem avaliados, acabam permanecendo em atendimento, independente do resultado da avaliação.

(Marisa): Como eu te falei, a gente vai na escola, né? Geralmente a gente pede pra reunir os professores pra fazer a devolução. Às vezes a escola não consegue se organizar, a gente devolve pro professor mesmo. Questões dele: “Olha, esse aluno, de repente vai precisar que tu ‘tenha’ outro olhar, que tu ‘tente’ mais, que tu te ‘aproxime’ mais porque a relação parece que tá muito longe, tá precisando de aproximação, esse vínculo tá assim... também ele ‘tá’ precisando, de repente, que tu não ‘dê’ muitas atividades de uma vez só... que dê por partes”. A gente vai conversando assim.

(Sofia): Pros professores em geral, a gente não tem algo tão específico assim... como tem os encontros, se conversa com os professores, se faz essa devolução: “Olha, o aluno tá freqüentando, a gente já fez tantos encontros, o que é que ‘tá’ acontecendo nesse momento”. É algo bem informal.

(Rosana): Nós temos pré-conselhos que são marcados de dois a três meses. Quando dá coincidência de um retorno de avaliação nesse prazo, se faz no pré-conselho dos alunos da SIR. No conselho de classe da turma, a gente não entra. A gente marca algum dia pra discutir só alunos da SIR. Então, a gente dá retorno nesse momento. Se não, se faz esse retorno com o SOP da escola, nos horários que eles têm reunião pedagógica. Elas passam pras professoras, porque a escola não consegue se organizar, pra tirar o professor e fazer um encontro conosco, com todos eles mesmo.

(Joana): A gente marca uma segunda entrevista com os pais, ou chama os pais pra uma conversa, pais que trazem (o aluno) e a gente aproveita: “Quem sabe agora tá na hora daquela conversa”. Aí, a gente já diz: “Bom, vai ficar em atendimento, quem sabe eu ‘tô’ pensando por aqui, por aqui, por aqui...”. Dá um retorno pra família no sentido de indicações pra que... como será benéfico a gente trabalhar daqui por diante. Pro SOP também há uma devolução em reunião, porque a gente tem essas

reuniões mensais marcadas, é oral, e com o professor também.

(Gisele): Eu tento reler tudo o que eu escrevi sobre o parecer que eu recebi, o que eu escrevi da entrevista, o que eu anotei dos momentos de avaliação com esse aluno, pra poder pensar primeiro: “Bom, esse aluno é X, então ele funcionaria bem com o grupo Y. Então vou colocar o horário dele dessa maneira e ele vai funcionar”. E depois disso, a gente faz uma devolução pra escola de: “Olha, eu vi que em tal e tal ponto ele funciona assim, no outro é assim... o parecer que eu recebi tá de acordo. A gente poderia trabalhar nessa linha”. E a escola entra em contato com a família, até para dizer: “Olha, ele vai começar atendimento e vai ser nesses horários, vocês se comprometeram (...) lá no início com esse trabalho”. E daí começa o trabalho.

Algumas coisas me chamaram atenção no que foi relatado. Uma delas é o caráter informal que assume essa devolução quanto à avaliação do aluno encaminhado à SIR. Existe uma recorrência em falar que a escola não consegue se organizar para que o especialista da SIR possa se encontrar com os professores para essa devolução que, mais do que dizer o que o aluno tem, seria um momento de troca de idéias e sugestões entre ambos, já que é de consenso dos sujeitos que a avaliação se inicia a partir da observação desses professores. Idealmente, então, esses mesmos professores deveriam ter uma participação ativa na conclusão desse processo.

Meu questionamento, nesse caso, está nessa dificuldade de encontro entre os profissionais para refletirem sobre os dados levantados por um e outro com relação ao aluno e pensarem conjuntamente em uma proposta de trabalho com ele. Tais dificuldades estariam relacionadas ao próprio cotidiano escolar, que é naturalmente repleto de atividades e que, assim, não propiciaria um contato mais freqüente entre os professores? Ou estariam associadas a uma possível diminuição de interesse por parte do professor de turma (e, quiçá, da própria escola) em investigar sobre o processo de aprendizagem do aluno (e, por conseguinte, em conhecê-lo melhor), já que a prerrogativa da avaliação (ou, pelo menos, de seus resultados) é do profissional da SIR? E, indo mais além, esta possível diminuição de interesse poderia advir de um sentimento de não comprometimento em pensar mais acuradamente sobre

quais seriam as estratégias pedagógicas mais adequadas para tal aluno, já que de uma forma ou de outra, ele ficará em atendimento na SIR?

C - A “maldição” da palavra Diagnóstico

Durante a interação com os sujeitos da pesquisa, seja nos momentos de entrevista ou por ocasião dos diálogos informais, foi-me possível perceber uma forte resistência com relação à palavra *diagnóstico*. Sempre que esta palavra surgia, havia um movimento por parte destes sujeitos em responder apressadamente e com ênfase que não faziam diagnóstico.

Etimologicamente, a palavra *diagnóstico* vem originalmente do grego *διαγνωστικός*. No latim, escreve-se *diagnosticu*, sendo que *dia* quer dizer “através de, por meio de, durante”, e *gnosticu* significa “alusivo ao conhecimento de”. A partir dessa base, *diagnóstico* vem a ser:

1. Conhecimento (*efetivo* ou *em confirmação*) sobre algo, ao momento do seu exame; ou
2. Descrição minuciosa de algo, feita pelo examinador, classificador ou pesquisador; ou
3. Juízo declarado ou proferido sobre a característica, a composição, o comportamento, a natureza etc. de algo, com base nos dados e/ou informações deste obtidos por meio de exame.³¹

Pelas definições acima destacadas, poderíamos utilizar a palavra *diagnóstico* sempre que procedêssemos ao estudo ou pesquisa de algum fato ou fenômeno e levantássemos as características a seu respeito, com vistas a conhecê-lo. No entanto, o referencial sócio-histórico refere que as palavras só são legitimadas conforme o significado compartilhado que elas adquirem dentro do grupo cultural em que ela é utilizada. Por ser um signo (um instrumento psicológico), a palavra é um produto cultural. Por sua vez, como a cultura não é estanque, o significado de uma palavra pode ser alterado no tempo e no espaço, ou seja, historicamente.

Historicamente, a palavra *diagnóstico* tem sido associada à área médica (ou psicológica, por meio do psicodiagnóstico) e utilizada para detecção de um

³¹ Definições extraídas da Wikipédia, site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Diagn%C3%B3stico>

estado patológico³². A história da Educação Especial é repleta de termos mais comumente utilizados pelos profissionais da área médica e psicológica, visto que no início dessa história, eram esses profissionais que procediam ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, dentro de um enfoque estritamente clínico-terapêutico. Conseqüentemente, o diagnóstico sobre qual deficiência ou transtorno essas pessoas possuíam era inquestionável, ficando tais profissionais com a última palavra sobre o atendimento mais adequado a elas. Desta forma, durante muito tempo, vimos dentro da Educação Especial, uma espécie de hierarquia entre os especialistas que lidavam com o alunado, sendo que os da área médica (neurologistas, psiquiatras etc.) eram quem fornecia o diagnóstico e ditavam o tipo de atendimento, enquanto que os professores seriam os que executavam tal atendimento.

A história da Educação Especial no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre não foge ao panorama nacional. A criação das Salas de Integração e Recursos, mais que um serviço que contemplasse um atendimento mais adequado ao aluno com necessidades educacionais especiais, configurou-se também numa tentativa de romper com o paradigma clínico com relação à avaliação educacional desse aluno, voltando assim seu olhar mais às potencialidades e necessidades do educando do que propriamente procurar saber “o que ele tem”, de caráter classificatório. Daí também a valorização da presença do pedagogo em detrimento de outro profissional na escola que lembre essa visão clínica de atendimento. Isso fica bem evidente na fala da coordenadora das SIRs, quando perguntada se haveria outros profissionais na escola que faziam avaliação inicial: “*Não. A escola é lugar de professor e pedagogo*”. A resistência a fornecer um diagnóstico (aqui, visto como classificatório, e não no sentido amplo da palavra) é evidente na fala de todos os sujeitos:

(Virgínia): *Então, essa avaliação depende muito da situação de cada aluno. Existe uma cobrança, uma expectativa muito grande, e às vezes eu percebo que eu*

³² Esta associação é tão corrente, que o próprio Novo Dicionário Aurélio traz como definição de Diagnóstico “conhecimento ou determinação de uma doença pelo (s) sintoma (s), sinal ou sinais e/ou mediante exames diversos (radiológicos, laboratoriais etc.)”.

caio nisso que eu acho mais uma cilada, de ter uma espécie de diagnóstico, de depois desses encontros, poder dar um retorno pra escola - e a família também tem uma expectativa nesse sentido - de dizer: "Bom, o que esse sujeito tem? Por que ele não aprende? Por que ele tem um ritmo diferente?". E isso muitas vezes é complicado, eu acho complicado.

(Joana): (...) Então assim, ó, eu não trabalho com diagnóstico, eu não faço essa avaliação, eu trabalho com o que ele me apresenta e daí, pra onde que a gente vai.

A tentativa por parte dos sujeitos de se afastarem de um paradigma clínico-médico é louvável para a trajetória da Educação Especial que hoje aposta numa ação educativa que esteja mais concernente a uma proposta inclusiva. Questiona-se, entretanto, se no afã de se afastarem de um diagnóstico puramente clínico (e com os quais a escola ainda convive, já que, como as professoras mesmo relataram, têm sido cada vez mais freqüentes os atendimentos na SIR de alunos que já chegam à escola com um diagnóstico médico), os sujeitos possam incorrer no risco de realizar uma avaliação limitada às questões pedagógicas e que não proporcione uma visão total de aluno.

Anache (2000), em suas pesquisas, já atenta para as dificuldades no planejamento de uma proposta de atendimento adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais, se o processo de avaliação não levanta informações suficientes para a compreensão das necessidades desses alunos. A referida autora (2007) ainda afirma que tal proposta só é possível se o avaliador procurar saber "quem são" e "como se organizam" tais alunos, dentro de uma abordagem sistêmica, que estude a atividade psicológica em toda a sua complexidade.

Outro aspecto relacionado à "maldição" do *diagnóstico* está no desconhecimento por parte da maioria dos sujeitos sobre os manuais de diagnósticos existentes (CID, CIF, DSM-IV, AAMR), inclusive o próprio Manual de Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais, do MEC-SEESP. Em alguns professores, chegou-se a observar até uma resistência a conhecê-los, que penso vir na esteira da resistência anterior, referente ao diagnóstico, como se o fato de não se fazer diagnóstico não

demandasse conhecer tais manuais. No entanto, com esta postura, esses sujeitos acabam perdendo uma referência importante para refletirem sobre sua prática (pontos de aproximação, o que pode ser aproveitado, o que pode ser descartado), para compreenderem a evolução histórica do próprio diagnóstico (e comparar com a forma atual de avaliação) e, em última análise, para enriquecerem seu conhecimento acerca de um tema tão controverso.

D - A identificação do aluno com deficiência mental

Um aluno síndrômico é mais aceito que um aluno com retardo mental: “Ah, olha ali ele, é Down”... “Ah, ele tem a síndrome”. Pronto. ‘Tá’ justificado porque ele não aprende, ‘tá’ justificado porque ele age assim e pronto, ele é assim. Agora, um aluno com retardo mental, que tem um ritmo mais lento, que vai aprender, mas vai aprender daquele jeito, que ‘tá’ com 14 anos e recém ‘tá’ concluindo a alfabetização, esse não é aceito. “Porque olha o tamanho dele, por que ele não faz as coisas? Por que eu tenho que explicar três vezes a mesma coisa? Por que pra ele eu tenho que fazer um trabalho diferenciado? Esse não serve” (Gisele).

Se há uma resistência quanto ao *diagnóstico* por parte dos sujeitos, essa resistência se estende à identificação (ou *diagnóstico*, como eles nomeiam) do aluno com deficiência mental. Essa resistência, mais uma vez, tem uma origem histórica, principalmente relacionada às concepções errôneas que muitas pessoas têm a respeito do tema, acompanhadas de um olhar ainda fortemente preconceituoso e estigmatizante com relação ao aluno que apresenta tal deficiência. Isso leva à evitação da pronúncia dessa terminologia no contato com as professoras dos alunos encaminhados à avaliação.

Padilha (2000) expressa bem a representação que ainda se tem sobre deficiência mental e sua relação com o diagnóstico clínico:

A palavra **deficiência** por si, já delinea a **falta** (no cérebro que comanda o corpo e a mente) e quem descobre o que falta é o médico (neurologista, geneticista...) ou profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos...) que aprenderam com a medicina a fazer diagnósticos e prognósticos, classificar e prover o tratamento (p. 197).

Se deficiência é vista erroneamente como falta, a deficiência mental, por sua vez, é encarada como “falta de inteligência”, o que se traduz, de uma maneira geral, como incapacidade em aprender. Indo além na interpretação inadequada da palavra, tal incapacidade teria suas bases biológicas e, portanto, totalmente depositada no próprio indivíduo deficiente. É o que De Carlo (2000) expressa com propriedade:

Nos estudos acerca das deficiências, em geral, tem prevalecido a perspectiva biologicista, segundo a qual os diferentes tipos de deficiências são decorrentes de algum elemento patogênico presente no indivíduo, pelo mau funcionamento orgânico ou psicológico da pessoa deficiente. Desta forma, a gênese da deficiência estaria na própria pessoa deficiente (causalidade individual) e, sendo a deficiência considerada irreversível, restaria fazer a identificação e categorização dos deficientes para que os arranjos educacionais fossem os mais adequados possíveis (p. 2).

As concepções acima descritas ainda são freqüentes dentro das escolas, mesmo que a cada dia, os princípios inclusivos estejam sendo mais divulgados e trabalhados nessas instituições. E a preocupação dos sujeitos da pesquisa em desviar o foco da avaliação mais voltada para a classificação (e conseqüente rotulação) na direção de um olhar mais educacional é muito válida.

(Sofia): Se a criança tem ou não deficiência mental, entendeu, é claro que é uma questão, mas pra mim não é uma questão tão importante, principalmente porque... eu acho que gera muito a não aposta, principalmente quando tu 'dá' um retorno de uma avaliação. Isso a gente observa com os alunos que já vêm com um diagnóstico: “Ah, é deficiente mental moderado”. Então, aquilo ali já tá assim, ó: “Coitado, já ‘tá’ condenado o resto da vida dele, porque não vai aprender nada, ele é moderado”. Então, na verdade, eu não me detenho muito nisso, porque não é algo que eu tenha que valorizar.

(Joana): Bom... eu não faço avaliação pra ver se esse aluno é deficiente mental ou não, isso não me importa. Não é que não me importe, mas não é um fim, eu não tenho esse objetivo, de diagnosticar deficiência mental ou não.

Por outro lado, desviar o foco da avaliação classificatória para uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem do aluno não significa dar as costas à investigação de determinadas características que podem dar pistas sobre a identificação do educando com deficiência mental, para não se incorrer no erro de, mais uma vez, igualar todas as necessidades educacionais especiais e, com isso, homogeneizar o atendimento adequado a cada um. O avaliador necessita ter um aporte teórico que o auxilie a lidar com o tensionamento que há entre a tendência em universalizar as características de aprendizagem apresentadas pelas definições oficiais, que acabam por reduzir o indivíduo à sua deficiência, e a “falácia” em negar a abordagem biológica da deficiência. De acordo com Anache (2007), a deficiência mental deve ser encarada como uma das características de uma pessoa, e não como um problema a ser enfrentado. Não se trata de negá-la, mas de compreendê-la como um desafio a ser enfrentado **no coletivo**.

Mais uma vez, percebeu-se um desconhecimento por parte dos sujeitos com relação às definições oficiais de deficiência mental, em decorrência de não terem tido contato com os manuais de diagnóstico e avaliação, nem mesmo o Manual de Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais, desenvolvido pelo MEC/SEESP, em 200, e distribuído às escolas públicas. Observou-se também uma diversidade de indicadores utilizados por eles para a identificação desse educando.

(Virgínia): Crianças que precisam de muitas repetições, que têm dificuldade, assim... eu não gosto dessa palavra, de reter informação, que volta à carga várias vezes, e que eu faço essas provas de nível de pensamento e vejo que tem uma discrepância bastante grande entre a idade do aluno e a resposta que ele dá. Muitas vezes são alunos que estão saindo do período sensório-motor e entrando pro período concreto e (...) que têm uma dificuldade que eu percebo que é geral, que não é só nas questões escolares, que é nas questões de vida, do cotidiano dele, que demora muito... essa demora no avançar, de um estágio pro outro leva muito tempo. Tipo na alfabetização: ele chega ao pré-silábico, aí depois de tempo ele fica silábico, aí fica, fica, fica, fica... até que a gente consegue que tenha um avanço nessa hipótese. Isso é uma coisa que eu percebo, e que isso é como um todo nesse sujeito. Porque às vezes tem uns que têm muita dificuldade nas

questões escolares, mas no dia a dia eles vivem tão bem, então eu sei que não é uma pessoa que tem deficiência mental. Eu acho que são esses critérios, é uma coisa que é meio intuitiva, assim, talvez eu tivesse que teorizar mais a respeito.

(Rosana): Eu já vi casos aqui de crianças que não têm deficiência mental e se comportarem tal e qual, então vou te dizer que nesse se mistura; claro que tem aquele clássico deficiente mental que não tem diagnóstico, mas que a gente sabe que ele tem alguma coisa. Mas também temos crianças que vêm de uma privação cultural, de condições de higiene de habitação, de saúde, que acabam chegando aqui numa situação tão complicada, de déficit de tudo que acabam nos mostrando um comportamento muito parecido com o do deficiente mental.

(Gisele): Eu acho que não há um critério específico para identificar o aluno com a deficiência mental, porque a gente já recebeu até laudo com CID e tudo de aluno com deficiência mental e de deficiência não tem nada. Que a gente faz? Faz a mesma avaliação que faz com os outros, só que na deficiência mental são claros os sinais dessa deficiência no momento da avaliação. Os entraves que o aluno vai ter para responder os questionamentos feitos, ou para responder os desafios que estão sendo feitos já te esclarece bem que ali há algum retardo, há alguma deficiência e que precisa ser trabalhada e, às vezes, até tratada por outro especialista, porque na sala de aula ele não vai dar a resposta que está sendo esperada, porque ele não tem essa condição ainda.

Além da diversidade de indicadores apresentada na fala dos sujeitos, observou-se também um fato que considero significativo: alguns não citaram explicitamente quais indicadores utilizam na identificação da deficiência mental em seus alunos, mas deixaram transparecer que possuem algum critério de identificação (embora não tenha certeza de que eles tenham isso claro para si mesmos), bem como de distinção entre a deficiência mental e outras circunstâncias de vida que geraram necessidades educacionais especiais.

E - A participação de outros profissionais, da família e do próprio aluno no processo avaliativo

É de consenso entre os sujeitos pesquisados que a avaliação inicial tem sua centralização no trabalho realizado pelos professores da SIR. A maioria entende também que o processo avaliativo não é de exclusividade desses professores, mas que conta com a participação dos outros profissionais da escola, da família e do próprio aluno. Afinal, presume-se que todos devam estar empenhados em que a escola seja o melhor ambiente de aprendizagem possível, não importam as características de seus alunos. Nas entrevistas, os sujeitos referem como pensam que se dá essa participação:

(Gisele): A escola, nos dando os dados iniciais: de como 'tão' percebendo o aluno nesse momento. O professor, com os dados em sala de aula. Os SOPs com os encontros com a família: como é que essa família atende a esse aluno? Ou não atende? A família, quando a gente chama para entrevista, nos fornecendo: como foi a sua gestação? Como é essa criança em casa hoje? Como funciona a sua casa? A avaliação acontece a cada dia, e a cada dia esse aluno 'tá' te oferecendo elementos diferentes daquilo, até que tu 'fecha' lá na avaliação inicial.

(Rosana): Na verdade, se a gente for considerar a avaliação como o terceiro momento desse encaminhamento, ela é feita pelo professor da SIR, mas nesse momento o professor não 'tá' sozinho, porque ele já conta com contribuição lá da entrevista com o responsável, com informações da escola, do SOP, com o que já foi discutido no momento em que me entregaram o parecer. Então, nessa avaliação têm outros junto com esse professor e com essa criança. E essa criança também não 'tá' sozinha, porque ela já vem com boa bagagem e boas imagens.

(Sofia): Do professor, tem essa questão de como esse aluno 'tá' na sala de aula, que geralmente se dá um embate, porque tem diferença quando ele 'tá' com a gente na SIR, até pela questão mais individualizada, mas acho que traz isso assim, pra gente botar em questão, mesmo, as possibilidades desse aluno... Eu acho que a questão da família, a posição da criança nessa família é o que pesa mais, que condições de vida essa família tem, o

histórico de vida da criança, os enfrentamentos. Eu acho que esse é o peso maior, por toda essa estruturação que a criança vai tendo. E o aluno é no todo, tá o tempo todo presente, inteiro nesse processo.

Os relatos descritos nos levam a concluir que a participação dos demais atores da avaliação se dá de maneira indireta, não só porque até a chegada do aluno à SIR para avaliação, os recursos utilizados para conhecer sua história sejam quase que exclusivamente por meio dos encaminhamentos por escrito (com exceção da entrevista com a família), mas porque no momento de análise de todos os dados colhidos e de elaboração de um parecer final desta avaliação, tais atividades são realizadas apenas pelo professor da SIR, que no momento de devolução faz o repasse de suas conclusões aos outros profissionais e à família. A participação desses indivíduos fica mais evidente já por ocasião do atendimento em si: a família, pelo comprometimento em levar o aluno para o referido atendimento e os professores e SOP, nos momentos dos encontros mensais e conselhos de classe.

É inegável a percepção de uma caminhada histórica do processo avaliativo no que diz respeito a quem o realiza - ontem, o profissional da saúde ou da psicologia e hoje, um especialista em educação, bem como onde esse processo ocorre - antes na clínica, hoje na escola. Entretanto, a maneira como é dada a participação das outras pessoas envolvidas com o aluno encaminhado à avaliação (inclusive dele mesmo) e a centralização dos resultados e aspectos conclusivos na figura de um só elemento - o professor da SIR, pode levar ao questionamento quanto ao mero deslocamento dessa avaliação das mãos de um especialista para outro, uma vez que as decisões quanto ao melhor atendimento e as estratégias educativas acabam por permanecer novamente nas mãos de uma única pessoa. Indo mais além, se os demais indivíduos envolvidos nesse processo não se sentem participantes efetivamente, tanto nas investigações acerca do processo de aprendizagem do aluno (e de seu conhecimento como um todo), quanto na construção de propostas para o mesmo, é de se perguntar de que forma se sentirão comprometidos com o desenvolvimento dele.

F - A elaboração do relatório de avaliação

Várias observações foram colhidas com relação a este ponto. A primeira se refere à própria existência de um relatório de avaliação. O que se detectou é que, em sua maioria, ele não é elaborado, ou melhor, ele não existe como documento. Após o encaminhamento do aluno para avaliação na SIR, ocorre a ida do professor especialista à sala dele. Já anteriormente a essa ida, percebe-se que não há registro de um primeiro contato com o profissional do SOP, que geralmente é quem o encaminha, nem do contato com o professor-referência para a marcação da observação do educando na sua turma e, segundo os sujeitos da pesquisa, esses contatos já contêm informações significativas sobre esse aluno (e sobre a forma como esses outros profissionais encaram a avaliação e o trabalho de tais sujeitos).

O registro de observação do aluno em sala de aula não consta do *corpus* documental, com exceção de um especialista, cujo registro se resume a seis linhas, onde descreve de maneira sucinta o que presenciou durante todo o período em que esteve presente em sala³³. O registro dos momentos de interação com o aluno, quando há, encontra-se sob a forma de anotações, também de caráter descritivo e geralmente voltadas para a área acadêmica. A mesma situação ocorre com relação à entrevista com a família, exceto na escola C, que possui um roteiro com tópicos determinados.

Após o número de interações considerado suficiente para se ter uma compreensão sobre o processo de aprendizagem do aluno, seria o momento de construção do relatório de avaliação, que deveria conter a síntese de todos os pareceres e as impressões do especialista com relação ao aluno fornecendo, por fim, sugestões e propostas com relação ao trabalho com ele. Esse tipo de documento foi encontrado na pasta de apenas um sujeito, com o nome de Relato de Avaliação. Nos demais, consta o parecer descritivo que elaboram ao final do ano letivo, com vistas a direcionar o percurso dos educandos para o ano seguinte.

Outra ausência de registro está relacionada aos momentos de devolução da avaliação para os professores, família e profissionais do SOP. Se

³³ Alguns sujeitos referem que anotam esses momentos em um caderno, no entanto não os transformam em documentos, não constando da pasta do aluno.

não são documentados, as pessoas envolvidas nesse processo avaliativo perdem um material importante para nortear suas ações e para acompanhar o desenvolvimento do aluno, bem como deixa lacunas na compreensão de tal processo por parte dos profissionais com quem ele se relacionará no futuro.

Diante da análise dos documentos referentes aos momentos de avaliação, percebe-se que eles reproduzem o mesmo caráter informal assumido com relação ao próprio ato de avaliar pelos professores da SIR. Anache (2000) reflete sobre a função do relatório como fonte de pesquisa que deveria subsidiar os professores, profissionais do SOP, demais profissionais e até o próprio aluno na organização de um trabalho mais eficiente e que corresponda às necessidades de aprendizagem deste. Entretanto, a precariedade dos conteúdos na maioria dos documentos analisados coloca em questão sua utilização como um recurso consistente a quem busca conhecer o educando avaliado e os aspectos envolvidos no processo avaliativo.

Outra questão a ser refletida estaria no fato desses documentos deixarem transparecer uma possível fragilidade com referência à própria dinâmica da avaliação inicial, à coleta assistemática de dados pertinentes a ela e à insuficiência de informações que possam efetivamente fornecer uma compreensão acerca das necessidades educacionais dos alunos avaliados. Anache (2000), com relação a estes pontos, afirma que a avaliação exige um estudo aprofundado do aluno (e, conseqüentemente, um envolvimento mais profundo com o mesmo) e que os avaliadores podem ou não utilizar um instrumental técnico específico de cada área³⁴, mas sempre dependendo de um planejamento, em vista de que cada avaliando pode demandar especificidades metodológicas na situação avaliativa.

Há um outro aspecto que pode passar despercebido em termos de importância, que tem a ver com o lugar onde os documentos de avaliação são guardados. Segundo os sujeitos, as informações mais gerais sobre os educandos enviados à SIR se encontram armazenados no espaço da SOP. No entanto, as particularidades e dados familiares mais íntimos, bem como os registros dos momentos avaliativos são guardados no próprio espaço da SIR.

³⁴ Aqui, me refiro especificamente a instrumentos utilizados na prática pedagógica, visto que todos os sujeitos são graduados em Pedagogia, como por exemplo, as provas piagetianas, desenhos da família etc.

Considerando que não existe a priori a obrigatoriedade em devolver os resultados de tal avaliação por escrito aos professores e familiares, e permanecendo tais documentos dentro daquele espaço, não seria absurdo considerar a possibilidade de que tal fato possa influenciar, de algum modo, duas realidades: a falta de apropriação da história do aluno e, conseqüentemente, a falta de comprometimento por parte de alguns professores e familiares com sua aprendizagem; e a falta de sistematização e enriquecimento de alguns avaliadores na elaboração do relatório.

Em última análise, penso que seria procedente uma reflexão sobre a importância do relatório de avaliação (e demais documentos) como suporte aos sujeitos da pesquisa, aos profissionais envolvidos em tal avaliação, para a compreensão dos movimentos do educando em seu percurso escolar e até para o compromisso coletivo em atender às necessidades básicas deste educando por parte de todos esses profissionais e da escola como um todo.

G - A validação da avaliação pela escola

Este ponto pretende discutir qual a importância da avaliação inicial do aluno que, segundo o professor-referência e, mais amplamente, a escola, traz consigo a suspeita de apresentar uma necessidade educacional especial. E para podermos analisar a questão dessa validação, é necessário retomar o início da avaliação e o que a desencadeia.

Conforme o relato dos sujeitos, o elemento desencadeador é o olhar do professor-referência, ou seja, a detecção de que aquele determinado aluno demonstra ter (entre outras coisas) um ritmo de aprendizagem significativamente defasado para o ciclo que está freqüentando. Daí, o encaminhamento à SIR para que seja avaliado. Vários questionamentos surgem deste encaminhamento que podem influenciar a validação da avaliação, como por exemplo:

- O professor entende que essa avaliação começa por ele e que ele tem um papel fundamental dentro dela, que vai além da simples detecção de que aquele educando tem algum problema? Ou, ao contrário, o professor pensa que tal avaliação só começa de verdade a partir do momento em que o aluno é

recebido na SIR e que o único responsável por ambos (aluno e avaliação) é o especialista que trabalha nesse serviço?

- O professor apresenta um real interesse pelo resultado da avaliação, não para confirmação de que o aluno tem problema mesmo, mas porque se preocupa em proporcionar a ele o melhor atendimento possível, com vistas a suprir suas necessidades básicas de aprendizagem? Ou não se interessa por tal resultado já que, invariavelmente, o educando, uma vez encaminhado à SIR, acaba permanecendo em atendimento lá, e que o especialista se encarregue de proporcionar esse atendimento?

- O professor vê esse especialista como um profissional que está na escola para auxiliá-lo a elucidar alguns pontos obscuros com relação à compreensão do processo de aprendizagem de seu educando e como um mediador nas relações entre ele (o professor) e o aluno, seja para melhorar a interação, seja para elaborar as melhores estratégias educativas para esse aluno? Ou vê esse especialista como mais um a lhe dizer, além do supervisor e orientador, o que ele deve fazer com o seu aluno?

Se o professor - e a escola como um todo - respondem positivamente às primeiras perguntas nos três questionamentos, é certo que a avaliação seja validada e considerada como importante recurso dentro de seu fazer pedagógico. Do que me foi relatado, concluo que existe um maior estreitamento de relações entre os sujeitos pesquisados e demais profissionais dentro das escolas-pólo, um maior conhecimento do que os primeiros fazem, de seu trabalho e atribuições, o que vai influenciar na aceitação da avaliação que eles realizam e no acatamento de suas sugestões quanto às estratégias pedagógicas. Todavia, as dificuldades de validação da avaliação podem refletir uma resistência em aceitar a intervenção de uma especialista que não pertence à escola (no caso, do entorno).

(Joana): Quando a gente tá dentro (da escola-pólo) é mais fácil que o trabalho se dissemine. Eles sabem, eles estão vendo que a gente está fazendo, estão trocando e tal... Por mais que esteja na hora do cafezinho, mas eles estão vendo circular. Nessas que a gente só vai, visita, observa, entra e a criança vem pra cá, esses professores em que a aula é realmente prejudicial pro aluno, é como se também a gente não fosse de lá: "Esse aluno não é pra

mim e essa professora também não é pra mim, o que ela tem pra me dizer não me interessa”.

(Virgínia): Acho que é uma escola (escola-pólo) receptiva pros alunos. Nunca vi um movimento de: “Não, esse aluno não é daqui”. Acho que o fato da SIR estar ali dentro também tem efeito, porque sabem que a gente ‘tá’ ali vendo.

Os depoimentos das especialistas apontam para a grande dificuldade em lidar com outras escolas (e seus profissionais) nas quais não existe o espaço da SIR, visto sua presença não ser freqüente e, por conseguinte, serem olhadas com estranhamento e até com rejeição. Penso que a estruturação desse serviço de apoio, que segue ainda os mesmos padrões de quando foi planejado, deveria ser retomada em discussão, quem sabe apostando em um maior investimento no que tange à construção de mais salas de integração e recursos (em minha opinião, acredito que o ideal seria cada escola possuir uma SIR) e contratação de mais especialistas para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e apoio à escola como um todo. A possibilidade de permanecer trabalhando em uma só escola, além de proporcionar o planejamento de um trabalho com melhor qualidade, também propiciaria o estreitamento das relações com essa escola, o que, de alguma forma, afetaria positivamente a validação do trabalho do professor especialista.

Outro possível entrave para a validação da avaliação talvez esteja relacionado ao prestígio que o laudo médico ainda possui para alguns membros da comunidade escolar, que remonta a toda uma história de primazia da classe médica sobre a educacional com relação à Educação Especial. Este prestígio fica evidenciado quando a professora-referência do aluno encaminhado à avaliação rejeita o parecer de outra professora para acatar o diagnóstico feito por um médico. Ou, como já aconteceu, quando houve conflito entre o parecer da professora especialista, que sugeria a permanência do educando na escola regular, e a indicação desta escola de sua transferência para a escola especial, a necessidade de recorrer a um profissional da área médica para dar a última palavra sobre o lugar desse aluno³⁵.

³⁵ Tal fato me foi relatado fora de um momento de entrevista, de maneira informal, e registrado no diário de campo.

H - “Eu tenho que me valer de mais recursos na avaliação”

Esta frase pronunciada pela professora Virgínia não deixa de vir na esteira do ponto de discussão anterior. Manifesta a preocupação por parte desta profissional quanto à necessidade de demonstrar o maior embasamento possível acerca do que observou com relação ao educando avaliado, para que seu trabalho seja respeitado e o resultado seja validado. Esta preocupação não se torna tão explícita na fala de outros sujeitos, embora todos admitam seu desejo de reconhecimento pelos profissionais e famílias, bem como de que sejam vistos como pertencentes ao contexto escolar.

Acima do desejo de reconhecimento, observou-se que a maior razão dos sujeitos buscarem lançar mão de todos os recursos possíveis na avaliação ocorre com o objetivo de poderem mostrar ao professor e à escola que aquele educando tem capacidade para aprender, não importam as dificuldades que tenha e, muito além, que possui condições de freqüentar a escola regular como qualquer outro aluno, desde que sejam atendidas suas necessidades básicas de aprendizagem.

(Virgínia): Se a escola acha que o aluno deveria estar numa escola especial, eu tenho que ter mais elementos quando eu retorno pra escola, quase que provar... ele pode permanecer, por isso, por isso... Eu tenho que me valer de mais recursos na avaliação. Ter mais produções do aluno, pra mostrar na escola.

Alguns sujeitos admitem utilizar materiais mais formais ou padronizados na avaliação, como forma de dar mais respaldo científico ao resultado que vão devolver aos professores e SOP da escola, como por exemplo, as provas piagetianas.

(Virgínia): Com os professores, eu percebo que tem mais efeito eu chegar e dizer: “Olha, ele classifica, ele seria, ele conserva, ele ‘tá’ no período esperado pra idade dele”. Ele é inteligente, eu acho que todos são. Mas às vezes tem alguns casos que tem que mostrar ali, de uma maneira bem concreta, pro professor poder olhar diferente pra esse aluno. Eu tive uma aluna ano retrasado que a

professora encaminhou, que lendo o parecer parecia uma criança autista, e quando eu comecei a trabalhar com ela, fiquei muito surpresa. Uma menina que... era mais na dela, era mais tranqüila, uma menina muito calma, mas ela fazia tudo, todos os jogos bem difíceis, de raciocínio lógico, e ela jogava parêlho comigo, então eu tive que levar os jogos na escola, pra mostrar pra professora. Jogos que a professora mesmo achou difíceis, e que a menina fazia muito bem.

Por essa fala, depreende-se o esforço que os sujeitos fazem para que sua avaliação seja validada e que possa servir de suporte para a aceitação do aluno na escola regular e para a mudança de olhar do professor sobre ele.

(Gisele): Como a gente trabalha diretamente com os serviços e com os professores, quando faz essa avaliação, a devolução que dá para o professor já é dizendo: "Não queira que ele vá multiplicar se ele ainda não construiu o número, então vamos pensar em que atividade dentro da tua sala de aula tu poderias trabalhar com ele, para que ele comece esse processo da construção do número, da elaboração, depois da lição - aos poucos - até chegar na multiplicação". Então é 100% na questão do planejamento do professor para esse aluno de inclusão.

Além da preocupação em ter a avaliação validada, o trabalho reconhecido e provar a potencialidade do aluno, alguns sujeitos procuram transformar a avaliação num recurso que vá servir de norteador da prática pedagógica para o professor-referência do educando. E, para que isso ocorra, eles não poupam esforços, seja procurando estudar mais a respeito, seja lançando mão de maiores recursos utilizados no momento de avaliação.

6.2. SEGUNDO EIXO: A SIR COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO

Como segundo eixo, elegi a Sala de Integração e Recursos para analisar, por ser o espaço que tem a primazia, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em proceder à avaliação inicial do aluno com suspeita de apresentar necessidades educacionais especiais. Interessou-me investigar de que forma essa responsabilidade transferida a tal serviço de apoio influencia a caminhada educacional dos alunos que são a ele encaminhados, bem como qual a visão que a escola tem sobre ele e sobre os educandos que o freqüentam.

A Sala de Integração e Recursos, de uma maneira geral, trouxe no bojo de sua criação a possibilidade concreta de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais dentro de seu próprio contexto escolar, sem que para isso ele tivesse que ser submetido à separação de seu ambiente educacional, em uma escola especial. A oportunidade de ser atendido por um professor especialista, que possui uma dinâmica de trabalho com fins educativos, e não terapêuticos, cuja ação visa apoiar o fazer do professor desse aluno em sala de aula, se configura numa conquista significativa para a história da Educação Especial, que sempre esteve vinculada mais a práticas clínicas de reabilitação do que aposta no potencial de aprendizagem de seu alunado.

No que tange ao processo de avaliação inicial, como já foi anteriormente comentado, a criação da SIR demonstra uma ressignificação de tal processo, com relação aos seguintes aspectos: o espaço, visto que a avaliação deixa de ser realizada nas clínicas e passa a ser contextual, dentro do próprio ambiente escolar; o profissional que a realiza, passando do médico (psiquiatra, neurologista etc.) ou psicólogo clínico ao professor especialista, que conhece melhor a realidade do aluno e do ambiente onde ele estuda; e o objetivo da avaliação em si, que antes se voltava mais a um laudo (que, quase sempre, implicava na rotulagem do aluno) e encaminhamento (geralmente para a escola especial ou classe especial), e que hoje visa a contribuir para um melhor direcionamento em seu processo de aprendizagem.

Dentro deste eixo de análise, levanto os seguintes pontos de discussão:

A - O “braço” da SMED na escola

A implantação das Salas de Integração e Recursos ocorreu a partir do ano de 1995, dentro do projeto educacional Escola Cidadã, primeiramente em quatro escolas e depois se consolidou por toda a rede de ensino, em 1997. Em que pese ter feito parte de um projeto que foi amplamente discutido pela comunidade escolar, sua aceitação e acolhimento enfrentaram resistência por parte de algumas escolas ou, pelo menos, por alguns de seus membros.

Seria comum se pensar que tal resistência decorre de uma reação natural que geralmente se observa sempre que um fato ou elemento novo é incorporado em um sistema já estabelecido e que possui sua própria organização. Já explanei anteriormente sobre o que penso com relação à construção de um preconceito, vinculada não só a uma opinião ou idéia preconcebida, sem um maior conhecimento dos fatos, mas também à reação de evitação perante algo novo ou estranho, até como forma de autoproteção. Isso, por si só, já poderia justificar esse movimento de resistência à entrada da SIR nas escolas e no dia a dia delas. Sem contar que alguns dos sujeitos desta pesquisa não faziam parte do quadro funcional da escola até a criação da SIR, o que contribuiria para o estranhamento tanto com relação à nova proposta, como também ao novo funcionário.

Se complexificarmos a questão da resistência, poderemos verificar a estreita relação que a escola faz entre a implantação da SIR em seu espaço e a proposta inclusiva que ela carrega em seu bojo. Se a escola opõe resistência à proposta inclusiva e à entrada de todos os alunos que durante décadas excluiu de seu interior, como se os mesmos não existissem ou não fossem de sua responsabilidade, conclui-se que essa resistência acaba se estendendo à SIR, já que foi criada dentro de tal proposta e com o objetivo, entre outros, de atender a um grupo de alunos que até então não tinham acesso à escola ou que, se a freqüentavam, geralmente eram ignorados quanto à satisfação de suas necessidades.

Indo mais além na análise, poderemos inferir sobre um possível tensionamento de forças, existente entre uma proposta de atendimento pensada pela SMED e uma oposição, ainda que não explícita, por parte da

escola, a essa proposta. E se a SMED se configura no órgão maior que direciona a educação formal no município, a visão da SIR como sendo um “braço” da SMED dentro da escola (e não um serviço pertencente a esta) foi corrente por um tempo considerável.

No momento atual, seguindo os relatos dos sujeitos, essa visão de SIR como um “braço” da SMED tem se modificado, à proporção que aumenta a familiaridade da escola com o serviço de apoio e suas professoras especialistas, e conforme a proposta inclusiva encontra maior aceitação por parte dessa instituição.

(Sofia): Eu acho que a escola me olha mais como escola, não como SMED, pelo tempo que tem de SIR, pelo tempo que a gente passa na escola-pólo.

(Joana): De uma certa forma, já ‘tá’ um pouco deslocada (essa visão), a gente já não é mais tão chamada como pessoas da SMED. Essa escola é uma escola que faz muito movimento, ela não necessita quase de um apoio... (risos irônicos). (...) Eu acho que a escola nos usa muito de parceria.

Expondo estas duas falas, que demonstram uma evolução com relação a uma visão de possível contigüidade entre a SIR e a SMED, faz-se necessário contextualizá-la sob dois aspectos: o espaço de atuação, e aí volto a ressaltar uma diferença de olhar existente entre a escola-pólo e as escolas do entorno. Nas escolas onde a sala está implantada, tal visão tem se modificado com mais clareza, ao passo que, nas escolas do entorno, a SIR (personificada na figura do professor especialista) ainda é vista como um serviço da SMED, e não da escola (já que não está lá). O outro aspecto se refere ao papel que a própria SMED pode estar desempenhando na desmistificação ou ratificação da visão desse serviço como sendo seu, e não da escola. Tais questionamentos aparecem na fala a seguir:

(Joana): Então, tem muita coisa em jogo, e tem dos dois lados, eu acho. Tem a escola, que ainda não entende muito bem esse educador especial que tá dentro, nem como utilizar esse educador especial, e tem também da secretaria, que cria esse serviço, que permite essa questão, de ser algo à parte, e que a gente luta - eu, pelo menos - pra ser mais um professor dentro da escola, ao mesmo tempo em que ‘tô’ tão... assim, tenho que

cumprir o calendário da escola e tenho que cumprir o calendário da SMED; atendo alunos daqui, mas atendo também alunos distantes daqui, de professores que nem conhecem essa escola aqui. Então, pra esses professores, eu sou a especialista da especialista... eu sou quase virtual... eles sabem que eu existo, porque de vez em quando eu entro lá na sala deles.

É essencial que as tensões expostas nesta fala sejam discutidas, na direção de uma melhor apropriação por parte das escolas desse serviço de apoio, para que seja visto cada vez mais como pertencente a elas e, de um modo mais específico, que dê respostas ao professor especialista quanto à sua atuação junto à escola e que fortaleça o seu sentimento de pertencimento a esse contexto.

B - A visão da escola com relação ao serviço/professor

O segundo ponto de discussão deste eixo de análise apresenta uma relação direta com o primeiro e que suscita o esclarecimento acerca de algumas dúvidas, tais como: se os sujeitos de pesquisa percebem uma evolução na visão que a escola tem quanto à existência da Sala de Integração e Recursos, não mais como um “braço” da SMED dentro de seu contexto, o que atualmente essa escola pensa sobre esse serviço? E, na esteira, o que pensa a respeito do profissional que atua nele? É um profissional que vem somar com a escola? Qual a importância desse espaço para o cotidiano dessa instituição e para o processo de aprendizagem dos alunos atendidos nele?

(Joana): Então, quando eu cheguei aqui, por exemplo, tinha muito essa questão... tem até pessoas da escola que trabalham em outros serviços que dizem: “Ah, a psicóloga lá da salinha”. Então não tem nada de escola pra algumas pessoas, o que é o meu trabalho... Quando eu chegava nas escolas, eu chegava já contando que eu vinha de sala de aula, que eu tenho a formação³⁶, que eu trabalhava na primeira série... tudo informal, pra que primeiro me vissem como professora.

(Gisele): Te vêem como alguém que escolheu esse aluno, como alguém que é remunerado pra trabalhar com esse aluno,

³⁶ Em Pedagogia.

e como alguém que tem um horário mais flexível pra trabalhar com esse aluno. Então tu tens que te incluir, porque tu não és diferente, tu és um professor também, tu trabalhas com alunos da escola também, e tu 'faz' parte desse grupo, querendo eles ou não.

(Virgínia): No começo isso foi mais difícil. Era uma coisa nova, essa situação da gente sair da escola, ir pra outras escolas, de não saberem direito: "Será que elas foram mesmo ou não foram? Que horário elas saíram de lá? Será que estão cumprindo o horário ou não estão?". Teve até uma época que teve planilha, que aonde a gente ia tinha que carimbar, alguém tinha que assinar, que era uma forma de controle. (...) Mas me parece que hoje as pessoas estão muito familiarizadas com isso, não vejo desconfiança hoje. Acho que isso foi uma coisa que a gente foi construindo, acho que o fato da gente levar a sério o trabalho também fez diferença. (...) Então eu vejo assim, que eu sou respeitada na escola, as pessoas confiam em mim, confiam naquilo que eu falo, no que eu faço. Mas acho que isso foi uma construção que a gente fez ao longo do tempo.

(Joana): Eu me sinto pertencente à escola e percebo que ela me vê pertencente a ela. A cada dois anos eu sempre troquei de escola, essa é única que eu 'tô' há muito tempo, e acho que fui criando uma referência aqui dentro, de me buscarem: "Joana, tem um aluno que...". Às vezes, não tem nada a ver com o trabalho, não é meu aluno, não passou por todo o processo... só queriam a minha opinião. Isso alimenta, nos traz pra dentro da escola, me faz participante.

As falas dos sujeitos evidenciam um movimento bem dinâmico de conquista do espaço da escola, que começou pelas reuniões de esclarecimento sobre o trabalho a ser desenvolvido pelas Salas de Integração e Recursos, ainda em seu período de implantação, passando pela montagem da sala nas escolas-pólo, pelo estranhamento inicial com relação à inserção de uma professora especialista no cotidiano, até o momento presente, de uma construção gradativa de relações que vai culminar num trabalho colaborativo com vistas ao melhor atendimento possível ao alunado em geral.

Os sujeitos da pesquisa expressam também as dificuldades por que passam com referência à visão que a escola como um todo tem sobre sua presença nela, o que irá afetar no desempenho de seu trabalho. Essas professoras, mais uma vez, apresentam uma recorrência em distinguir a visão

e o tratamento que recebem por parte da escola-pólo e das escolas do entorno. Se na primeira, cada vez mais se afirmam como profissionais pertencentes ao contexto escolar, o mesmo não ocorre com as últimas. Em contrapartida, percebi entre as professoras um sentimento de pertencimento com relação à escola-pólo que não se estende até as escolas do entorno, o que seria um outro ponto para reflexão.

(Joana): Eu acho que elas³⁷ não nos dão a menor bola (risos). Eu acho que nesses casos que são mais difíceis, são justamente os casos em que a gente é visto assim, ó: “Esse aluno não é daqui, esse professor não é daqui”. Geralmente são as escolas que não têm a SIR dentro. (...) Nessas que a gente só vai, visita, observa, entra e a criança vem pra cá, esses professores em que a aula é realmente prejudicial pro aluno, é como se também a gente não fosse de lá: “Esse aluno não é pra mim e essa professora também não é pra mim, o que ela tem pra me dizer não me interessa”.

Embora essa fala se mostre de certo modo desalentadora para um serviço de apoio que está implantado desde o ano de 1995, não se deve perder de vista, em se tratando de relações humanas, que os movimentos não são lineares nem tampouco apenas progressivos. Da mesma forma, deve-se lembrar que, segundo o referencial sócio-histórico, a intersubjetividade é constituída também no palco dos conflitos e das tensões, onde vários fatores estão envolvidos - emocionais, culturais, sociais, históricos etc. Então, a visão que a escola tem sobre a SIR e sobre o profissional que atua nela é diretamente influenciada no tempo e no espaço por esses fatores, num movimento de ir e vir, e os sujeitos da pesquisa precisam estar conscientes de que a conquista de um lugar dentro do contexto escolar se configura num desafio constante e diário - mais um na caminhada da melhor efetivação de seu trabalho.

³⁷ O sujeito se refere às professoras cujas salas de aula ele vai observar os alunos encaminhados à avaliação inicial na SIR, e que percebe que além de trabalharem adequadamente com tais alunos, apresentam atitudes segregadoras que prejudicam o desenvolvimento deles. Nesse caso, o sujeito procura intervir, através de um diálogo no qual procura fazer com que esses professores atentem para a sua dinâmica em sala de aula e tenta dar sugestões de estratégias metodológicas.

C - “Esse aluno não é da escola, é da SIR”

Esta frase que intitula o terceiro ponto de discussão é ouvida com certa frequência dentre as professoras especialistas da Sala de Integração e Recursos. Além de já terem sido vistas, no decorrer da história de implantação desse serviço nas escolas, como um “braço” da SMED, o “psicólogo da salinha”, o professor que “não é daqui” etc., ainda carregam em suas costas a carga, para alguns membros da comunidade escolar (principalmente os que são resistentes à inclusão), de serem os profissionais que provocaram a entrada dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na escola (ou ainda, a sua emergência de dentro da sala de aula). E, junto com esses alunos, trouxeram também mais trabalho a ser realizado em seu fazer pedagógico. E o que deveria ser encarado como um desafio e oportunidade de desenvolver novas estratégias metodológicas em parceria, se transforma em motivo de conflito e transferência de responsabilidades.

(Gisele): A gente é meio marginalizada por trazer esses alunos pra dentro da escola. Na verdade, qualquer aluno especial que entra, o que é que os professores pensam? “Ah, os professores da SIR já trouxeram mais um. E trouxeram um aluno não pra elas (professoras da SIR), trouxeram mais um pra ficar todo dia na nossa sala de aula”. Então é uma posição não muito confortável, que todo dia tu tens que ir garimpando um espaço melhor.

(Joana): Tem esse pensamento, sim³⁸: “É um aluno que essas gurias inventaram que tem que ficar aqui. Que agora, essa lei...”. Agora tem essa questão: “Ah, é por lei que ele tem que estar aqui? Então deixa ele aí”. Ainda tem escolas que não se questionaram sobre qual vai ser o seu papel, quais vão ser as suas modificações, as estratégias que elas vão montar, pra dar conta dessa população que ‘tá’ na escola.

A falta de comprometimento da escola com as minorias sociais e sua conseqüente exclusão é histórica. Os alunos com necessidades educacionais especiais não fogem a esse quadro. Quando não estavam nas escolas

³⁸ A especialista se reporta à fala de algumas professoras de que o aluno com necessidades educacionais especiais não são alunos delas.

especiais, instituições especializadas, estavam nas classes especiais, geralmente em salas isoladas dentro do ambiente escolar, de onde era raro saírem com um bom desenvolvimento com relação ao seu processo acadêmico ou devidamente instrumentalizados para poderem viver com autonomia.

Talvez essa falta de comprometimento seja um dos motivos para que os professores da escola regular não encarem o aluno com necessidades educacionais especiais como seus ou, em última análise, da escola. E, pensando adiante, quem sabe esse mesmo motivo leve tais professores a olharem a Sala de Integração e Recursos como uma outra classe especial, apenas com o nome trocado.

D - SIR e classe especial - diferenças e distorções

As classes especiais foram implantadas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre na década de 70, seguindo a política nacional de Educação Especial no que tange ao seu caráter transitório, com vistas a (re)integrar o educando ao ensino comum, configurando-se como uma educação paralela que seguia o ritmo do aluno muito mais pelo viés de suas dificuldades do que possibilidades. No que se refere a tal caráter transitório, entretanto, a realidade dessas classes por todo o país (e em Porto Alegre não era diferente) mostrava que, na maioria das vezes, a inserção do aluno em tal espaço se tornava um caminho sem volta.

A tendência era o aluno entrar na classe especial e lá se perder em meio à convivência com um professor que, pelos mais variados motivos, não apostava em suas potencialidades, e que por isso, não o desafiava e muito menos exigia que aprendesse. Freqüentar essa classe já lhe marcava oficialmente como deficiente, para não falar de outros rótulos mais rebuscados (quando clínicos), como oligofrênico, bradiléxico, portador de disfunção cerebral mínima etc., ou mais pejorativos (quando oriundos da própria comunidade escolar), como burro, doido etc. O fim do processo escolar frequentemente eram as oficinas protegidas ou a evasão da escola.

As Salas de Integração e Recursos, pensadas como um serviço de apoio dentro do projeto Escola Cidadã, mencionado anteriormente, já trouxe em sua elaboração a visão de Educação Especial como modalidade de

educação que perpassaria todos os níveis de ensino, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e que já apresentava uma concepção de escola dentro de uma perspectiva inclusiva.

A maior semelhança entre a proposta da classe especial e a proposta da SIR seria quanto ao caráter transitório de permanência do aluno nesse espaço, com a ressalva de que a história das classes especiais acabou por nos revelar a contradição entre a proposta e a prática, visto que uma vez os alunos lá entrando, lá ficavam em sua maioria. A maior diferença se dá pelo tipo de atendimento realizado nos dois espaços: a classe especial se configurava em um espaço isolado dentro da escola, que fornecia uma educação paralela e única ao aluno, assumindo total responsabilidade pela sua escolaridade, não sendo este reconhecido como aluno da escola. Como não havia uma aposta na capacidade de aprender desses alunos, algumas vezes o atendimento se limitava ao treino de atividades de vida diária ou de habilidades, como cobrir linhas, colorir desenhos etc.

A SIR tem por objetivo a avaliação do aluno no que tange à identificação de suas potencialidades e dificuldades, bem como dos fatores que estão cerceando seu processo de aprendizagem, com vistas a trabalhá-los e dar suporte ao professor no sentido de traçarem juntos, professor especialista e professor da sala comum, o melhor caminho acadêmico para esse aluno, respeitando suas diferenças. As palavras de ordem, com relação a esse serviço, seriam a parceria e a colaboração.

A despeito do cuidado com que o projeto de implantação das SIRs foi realizado dentro da Rede Municipal de Ensino, assim como o tempo considerável em que elas vêm atuando nesta rede, ainda são detectadas várias distorções com relação ao tipo de atendimento que efetivam, qual o alunado atendido em seu espaço e de que forma a escola pode se organizar para receber da melhor maneira possível esse serviço, visando à oferta de recursos que respondam às necessidades de seus alunos.

(Joana): Muitos professores não conhecem a nossa sala... das outras escolas? Nem pensar! Mas tem professores aqui dentro, que se a gente for ver, não conhecem a nossa sala, nem sabem que trabalho é esse, apesar de todo ano a gente fazer a

apresentação do serviço a todos da escola, e a gente já ter feito formação na nossa sala. Ainda assim, tem professores que nunca entraram na nossa sala.

(Joana): Tem escolas que já entendem que existe um planejamento que tem que estar abrangendo esses alunos, que vai precisar de apoio, né? (...) e tem escola que ainda não enxerga assim, que se perturba muito com esse aluno, mas que não enxerga que ela possa estar se questionando como é que ela vai estar dando conta disso. Então, encaminha pra SIR como se fosse assim: “Tá’, então aí (na SIR) vocês façam alguma coisa, que aqui ele vai ficar... vai ficar (no sentido de não avançar em seu processo acadêmico)!”.

Observando as falas dos sujeitos e coletando informações nas conversas informais, tentei levantar alguns aspectos que podem estar contribuindo para as distorções quanto à concepção que a escola tem sobre a SIR e possíveis semelhanças com as classes especiais. O primeiro ponto, Joana descreve na primeira fala: o desconhecimento, ainda presente, da escola acerca desse serviço de apoio. O que se pode questionar é qual seria a origem desse desconhecimento, já que o serviço está nas escolas há pelo menos dez anos. Estaria na escassez de tempo (que sabemos que dentro da escola é comum, pelas demandas com as quais tem que lidar e atividades nela desenvolvidas)? Ou estaria na resistência, por parte de determinados professores, em conhecer o trabalho desenvolvido com alunos que não consideram como seus?

O segundo ponto que destaco se refere ao próprio espaço de atuação da SIR, e aqui nem vou colocar em discussão a questão das dificuldades (embora existam) várias vezes mencionadas com relação ao trabalho direcionado às escolas do entorno, decorrentes do distanciamento entre elas e o espaço físico da SIR. Refiro-me especificamente à restrição do campo de trabalho dos professores especialistas, comumente mais “plantados” dentro da sala. Com exceção dos momentos de observação do aluno em sua própria sala de aula, foram raras as situações relatadas de um trabalho desenvolvido em outros ambientes da escola. Assim, se a atuação desse sujeito se limita à sua sala, que visibilidade ele pode esperar de seu trabalho pela comunidade escolar? E de que modo pode estar contribuindo para que esta comunidade olhe a SIR como uma nova classe especial?

O terceiro ponto está intimamente ligado ao segundo, apenas desviando o foco do espaço físico para o objeto de atendimento dos sujeitos da pesquisa. Da mesma maneira como o relato deles informa um trabalho mais localizado na sala, foi possível verificar que o atendimento realizado quase sempre tem como único foco o aluno. São poucas as notícias de um trabalho mais sistematizado em direção ao professor desse aluno - não desconsiderando os encontros mensais ou quinzenais para troca de idéias e acompanhamento do processo de aprendizagem do educando - no sentido de apoiá-lo de forma mais consistente. Indo mais além, poucas são as notícias de algum trabalho desenvolvido em parceria entre o professor especialista e o professor-referência. Assim, não é impossível cogitar que, centralizando seu atendimento quase que exclusivamente no aluno e limitado ao espaço físico da sala, a SIR seja associada à classe especial.

E - “Às vezes tem alunos que não necessitam de SIR, só de laboratório (de aprendizagem), daí tu vais fazer esse retorno, mas a escola tensiona e eles acabam voltando pra SIR”

Quis trazer este ponto de discussão porque percebo uma relação direta entre ele e o processo de avaliação inicial, nos dando a oportunidade de entrar em contato com situações de conflito decorrentes dos resultados dessa avaliação e verificar de que forma tais situações são resolvidas dentro do ambiente escolar. A pergunta que fiz, nos momentos de entrevista com os sujeitos, foi no sentido de saber o que acontecia quando, após avaliar o aluno encaminhado à SIR, os especialistas concluíam ser um aluno que não necessitava de atendimento desse serviço, mas sim, que suas dificuldades poderiam ser trabalhadas dentro do Laboratório de Aprendizagem³⁹ ou até mesmo no próprio contexto de sala da aula.

(Marisa): *Quando ele chega aqui, o professor faz avaliação pra ver se ele é aluno que demanda atendimento de SIR ou não.*

³⁹ Segundo a SMED - Porto Alegre, os Laboratórios de Aprendizagem são espaços da escola que investigam e contribuem para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Neles, são investigadas as possíveis causas de insucesso desses alunos e são criadas estratégias para superar suas dificuldades. Informação obtida no site: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?reg=6&p_secao=33

Tem casos em que o aluno fica. Geralmente, quando a escola encaminha, fica. São poucos os casos que não ficam e alguns até ficam pouco tempo, porque a escola diz: “Ah, porque ele precisa”. Então, tu não ‘quer’ entrar em discussões maiores, às vezes fica um semestre. (...) Aí, tu ‘diz’: “Não, não é de SIR, não demanda atendimento da SIR, a questão é outra, é laboratório (de aprendizagem), é questão de metodologia, de repente dar mais atenção, tentar mais aqui... ele tem inteligência preservada, mas tem questões emocionais que é um outro tipo de atendimento, né?!” Mas a escola logo que tu falas não aceita muito, então tu ‘vai’ dar um tempinho pra escola elaborar e depois tu desligas (o aluno do atendimento).

(Sofia): Algumas vezes incomoda uma coisa assim: tem aluno que tu identificas que poderia ficar no laboratório, mas quando tu ‘faz’ a devolução, tu tentas tensionar pra isso, a escola te contra-argumenta que não, que deixe mais um tempo e tu acabas acatando mesmo.

(Joana): A gente passava um período avaliando esse aluno, e no retorno pra escola, a gente pontuava assim: “Olha, eu acho que esse aluno não tem necessidades especiais, talvez o furo esteja aqui e aqui”, e apontava tudo o que ele já estava conseguindo, que nos indicava que o laboratório de aprendizagem ou os movimentos da própria escola dariam conta. Mas a gente sempre ouve a coordenação da escola; se mesmo com essa devolução, a escola entende que esse é o aluno, então esse é o aluno. A gente não entra em atrito no sentido de dizer: “não, não vou atender”, até porque daqui a pouco esse aluno volta e volta com uma defasagem imensa.

As tensões existentes nas relações humanas, principalmente em decorrência de pontos de vista ou interesses diferentes, sempre farão parte do processo interativo, seja em que esfera acontecer. Entretanto, no caso específico que foi acima descrito, seria importante procurar investigar que interesses se encontram presentes quando, por ocasião da devolução dos resultados da avaliação inicial, a escola se posiciona no sentido de que o aluno encaminhado à SIR - **para avaliação** - lá permaneça em atendimento, mesmo que o professor especialista, ao final de todo o processo, afirme que o educando não necessita desse atendimento. O que faz com que a escola, que avaliza a SIR como espaço centralizador do processo avaliativo, seja a mesma escola que a descredencie, quando o resultado não se direciona ao atendimento nesse serviço? Tais questionamentos devem ser debatidos,

começando pela reflexão do papel da avaliação inicial para a escola (e para o professor da SIR), até a discussão de quais outras alternativas podem ser tomadas para que, além da dissolução da tensão, se chegue a uma resolução conjunta sobre qual o melhor caminho a ser tomado na direção de um planejamento de estratégias pedagógicas que possam dar respostas educativas ao educando.

**F - “Tem alunos que a gente banca... tem alunos que a gente diz:
- Não, ele não vai para a escola especial!”**

Se a permanência do aluno em atendimento na Sala de Integração e Recursos, mesmo que não necessite, é motivo de conflito entre o professor da SIR e demais profissionais da escola, maior é a tensão causada em determinadas situações, nas quais esta instituição se posiciona favorável a transferir o aluno para a escola especial, por achar que lá é o melhor lugar para ele, e o professor especialista insiste na sua permanência na escola regular, por acreditar que ele possui condições de se desenvolver plenamente nela. São vários aspectos que entram em jogo numa ocasião dessas: o nível de interação existente entre a SIR e a escola (ou entre o professor especialista e os demais profissionais), para que possam discutir a questão sem animosidades; o prestígio que esse especialista usufrui no contexto escolar; o crédito que se dá à sua capacidade de avaliar; a aposta que a escola faz no projeto inclusivo e, por tabela, no próprio aluno com necessidades educacionais especiais; as relações de poder dentre os membros da instituição e até além dos portões dela etc.

(Marisa): Com relação à avaliação, normalmente não há resistência, porque elas (as professoras) querem atendimento, querem que eu atenda (o aluno). Então, graças a Deus que eu coloquei esse aluno na SIR. Mas às vezes, tem resistência em manter aquele aluno na escola, tem um movimento de tirá-lo e mandar pra escola especial, então aí a gente tem...⁴⁰

(Virgínia): Eu percebo alguns alunos que se a SIR não estivesse acompanhando, eles não estariam mais na escola

⁴⁰ Nesse momento, alguém entrou na sala e solicitou a atenção do sujeito por um breve momento. Quando a entrevista retornou, o relato não foi retomado.

regular, se a gente não estivesse junto. Tem alunos que a gente banca mesmo a permanência na escola. A gente vai contra a posição da escola e a gente fica bancando. Em alguns casos, é uma coisa bem incisiva. Como é a gente que faz o encaminhamento pra escola especial, a gente que levanta essa possibilidade, tem alunos que a gente diz: “Não, ele não vai para a escola especial”. E a escola não concorda. A maioria dos casos é mais tranqüila, assim... Então, é isso que a gente vai mostrar: “Olha, ele pode isso, pode aquilo, ele consegue, vamos pensar tal coisa...” que possibilite que ele esteja ali.

(Rosana): Bom, primeiro, eu não sou dona da verdade, eu posso estar equivocada. Então, eu vou tentar me apropriar um pouco mais dessa visão que a escola traz, me aproximar mais do professor e do aluno. Tento ver do jeito que essa escola ‘tá’ vendo, pra ver se procede ou não. Porque pode ser que sim. O que no momento é indicação pra uma escola regular, daqui a pouco pode não ser. A vida é dinâmica e na vida dessa criança alguma coisa pode ter acontecido. Mas acontece de eu ter uma visão e a escola ter outra. Eu achar que ele pode se beneficiar nesse espaço e a escola achar que não, que ele ‘tá’ ali ocupando espaço, não ‘tá’ aproveitando, ‘tá’ ali incomodando, que a professora ‘tá’ chateada comigo e tal. Acontece. O que precisa é uma aproximação maior do trabalho da SIR, uma parceria com a escola, porque a escola pode até não se convencer, mas no momento que ela se sente na parceria com um outro trabalho, num suporte de um outro trabalho, ela não se sente sozinha, então dá pra levar, dá pra levar bem o trabalho assim.

Os relatos das professoras evidenciam a dificuldade que a escola apresenta para manter em seu interior o aluno com necessidades educacionais especiais, mesmo que ele receba atendimento na SIR. Se há uma política de inclusão em nível nacional que norteia as ações educativas nas escolas, se há um serviço de apoio no contexto escolar que propicia parcerias, é de se procurar investigar porque a recorrência em encaminhar certos alunos para as escolas especiais.

Um ponto que me pareceu importante no segundo relato diz respeito ao encaminhamento do aluno à escola especial, atribuição de responsabilidade do professor da SIR, quando, em sua avaliação, levanta a possibilidade de que no espaço da escola especial, esse aluno terá mais possibilidades de se desenvolver. Percebo essa responsabilidade como positiva, não só pela autonomia que ela representa para esse especialista, mas por servir de

anteparo ao aluno ameaçado de ser encaminhado à escola especial, tornando esse encaminhamento mais criterioso.

Outro ponto me chamou a atenção no último relato. Ainda que as frases atribuídas à escola para justificar a saída do aluno do seu espaço para a escola especial sejam consideradas de natureza excludente, nas quais o aluno carrega sobre si a responsabilidade por ser para lá enviado (“ele ‘tá’ ali ocupando espaço, ‘tá’ ali incomodando” etc.), considero válida a preocupação do sujeito (professora Rosana) em procurar entender o ponto de vista da escola com relação a essa questão, bem como sua concepção da vida como algo dinâmico e que se transforma em seu percurso histórico, de acordo com os fatos ou situações experienciadas pelas pessoas.

Por fim, penso que o final do relato desse sujeito pode nos dar indicadores de como o esforço para uma melhor convivência entre os diversos serviços dentro do ambiente escolar e o incentivo às ações em parceria vão incidir, mesmo que indiretamente, sobre as decisões educacionais a serem tomadas e os rumos que os alunos deverão seguir nesse ambiente, para que desenvolvam suas potencialidades.

G - Agentes de inclusão - o peso e a solidão

O termo *agentes de inclusão* foi bastante disseminado no início do movimento a favor da inclusão escolar, na década de 80, e era utilizado para nomear os profissionais da Educação Especial que se deslocavam para o contexto da escola regular com o objetivo de desenvolver, implementar e apoiar ações inclusivas dentro desse contexto (sensibilização da comunidade escolar, formação de professores, avaliação inicial, serviços de apoios etc.). Tal termo significava que o projeto inclusivo seria disparado por esses profissionais, que formavam uma frente de trabalho para garantir o acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola.

No município de Porto Alegre, coube aos professores especialistas da SIR o papel de agentes da inclusão, aqueles que estariam na escola procurando garantir que os alunos com necessidades educacionais nela permaneçam e sejam atendidos em suas necessidades. Mesmo transcorrido um tempo considerável da criação desse termo para os dias de hoje, as

professoras especialistas ainda são reconhecidas sob essa denominação e, segundo seus relatos, ainda se assumem como tais.

(Virgínia): É uma coisa séria isso. Tu ‘tem’ que levar a sério, procurar fazer um bom trabalho, porque é um papel importante que eu tenho que procurar desempenhar da melhor maneira possível. Tem muitos momentos, agora menos, que conforme as pessoas resistiam, eu ficava muito braba, com vontade de pegar minhas coisas e ir embora. Pensava assim: “Não, tu não ‘tem’ mais o que dizer”. Mas daí, eu pensava: “Não dá pra pensar assim, porque isso vai se refletir no aluno, na sala de aula, é ele que vai pagar essa conta, que vai sentir os reflexos do que vai sair daqui, nesse momento”. Então, é tentar tirar o máximo de proveito de cada encontro que a gente tem com os professores, fazer uma tentativa de convencimento das pessoas, de olhar pra inclusão com outros olhos, que a coisa não é assim tão difícil, tão pesada, tentar tirar um pouco a responsabilidade de cima do aluno. Tentar dividir isso; existem coisas que são do aluno, coisas que são da família... e as coisas da escola, também. Procurar diluir essa responsabilidade entre todos os agentes que estão envolvidos nesse processo. Eu acho que é um lugar forte. A questão da inclusão acaba ficando muito pra quem trabalha na SIR.

(Gisele): Eu vejo assim, o papel que eu desempenho é de um agente realmente de inclusão, de fazer com que os profissionais que trabalham nas escolas regulares reconheçam esse aluno como capaz de aprender, se não essa aprendizagem formal, que a gente tenta abrir a cabecinha e botar dentro, então que a escola faça com que ele alcance a aprendizagem; que esse é um espaço de aprendizagem, seja ela qual for, e que esse professor é capaz de trabalhar com esse aluno, de capacitar esse aluno e de se sentir bem com ele, de não ser forçado a fazer isso ou de não forçar o aluno a ficar na sua sala, simplesmente ficar, por estar ali.

Os sujeitos da pesquisa denotaram ter consciência da importância de seu papel na luta para garantir que seus alunos permaneçam na escola, sejam aceitos por todos e recebam o melhor atendimento educacional possível, e procuram desempenhá-lo com disposição. O meu questionamento com relação a esse papel (que não tenho ilusões de que possam abrir mão dele a curto prazo) decorre do tempo transcorrido entre a implantação das SIRs na Rede Municipal de Ensino até o momento atual. Se atentarmos para o fato de que já se passou uma década, no mínimo, entre uma data e outra, seria de se esperar

que esse mesmo papel estivesse mais disseminado pela comunidade, retirando assim a responsabilidade de divulgar e garantir os princípios inclusivos quase que exclusivamente das costas do professor especialista. Mais ainda, é mister procurar descobrir quais as dificuldades encontradas para a apreensão de tais princípios pela escola como um todo.

H - A SIR e a avaliação inicial

Neste ponto, procurei conhecer o que pensam os professores pesquisados com relação à avaliação inicial que realizam no espaço da SIR, para que serve essa avaliação, qual a sua importância para o planejamento pedagógico do professor-referência, para o processo de aprendizagem do aluno e, principalmente, para a inclusão desse educando no ambiente escolar. No que tange aos aspectos gerais da avaliação, colhi os seguintes relatos:

(Virgínia): *Eu tenho uma visão muito mais informal dessa etapa, mas eu vejo que as pessoas da escola, quando encaminham, há uma expectativa. Que a questão esteja no aluno e que na SIR a gente vai resolver. Mas eu vejo e procuro fazer como um movimento de conhecimento da criança, onde ela vai se encontrar e começar a se conhecer. É claro que eu vou levantando hipóteses, que eu vou tentando, a respeito do que aquela criança ou adolescente 'tá' mostrando.*

(Joana): *Minha avaliação é uma questão de limpar, no sentido de saber quem é essa criança e qual a real necessidade dela, porque no momento em que eu entendo assim: ou que é uma impossibilidade familiar de estar sustentando essa criança dentro da escola, ou que é a proposta da sala de aula que não 'tá' ajustada, ou é uma escola que tende a encaminhar alunos que... acho que isso tudo, a gente vai limpando, assim, pra ver quem é realmente esse aluno, pra me sobrar **o aluno!***

(Marisa): *O professor geralmente quer a avaliação, geralmente ele precisa desse apoio: "Ah, que bom conversar com vocês, não sabia se eu estava fazendo bem, se não estava". Geralmente esses professores acolhem bem essa questão da avaliação.*

(Gisele): *Eu procuro ver essas questões básicas do que a criança sabe para que, a partir daquilo ali, eu parta pro meu trabalho na SIR. Por quê? Porque eu vou trabalhar diretamente*

com o professor sobre esses aspectos. Então, eu avaliando a criança sobre esses aspectos, vou poder discutir com o professor: como atingir esse objetivo a que ele 'tá' se propondo de alfabetização, por exemplo, ou das aplicações básicas? Partindo do ponto do que? "Bom, esse aluno sabe até aqui. Tu podes usar esse tipo de trabalho, podes usar esses tipos de atividade para que, em sala de aula, ele responda algumas questões que tu 'tá' propondo".

Os relatos das professoras sobre a avaliação inicial que realizam na SIR apresentam uma diversidade com referência a vários aspectos mencionados, como por exemplo: a visão que possuem acerca desse processo; o que procuram verificar em interação com o aluno; a identificação de outros fatores para além do pedagógico que podem estar influenciando no desempenho do educando; a preocupação com que a avaliação dê subsídios para o planejamento pedagógico do professor-referência etc. O que percebo como fator de integração entre os relatos é o interesse em **conhecer** o educando avaliado e o cuidado em avaliar o educando em sua totalidade, sob todos os aspectos. No que diz respeito à importância da avaliação inicial para o processo inclusivo do aluno, bem como para uma mudança no olhar do professor, colhi os seguintes relatos:

(Marisa): Eu acho que a avaliação é fundamental, porque às vezes o aluno vem tão rotulado, que a gente faz essa avaliação e vê que esse aluno rende, mostra mais aqui (na SIR), do que possa lá, porque eles (professores) não conseguem ver. Então pro aluno eu acho extremamente positivo, pois tu tentas mostrar as habilidades dele, porque muitas vezes a escola não consegue ver as habilidades dele. Então aqui ele consegue... então tu podes chegar e mostrar: "- Olha, mas ele conseguiu isso, mas ele conseguiu aquele outro".

(Gisele): Eu acho que quando tu te aproprias da história desse aluno, tu conheces este aluno e consegues devolver para o professor uma imagem de aluno que ele não tem, porque o professor não faz isso, o SOP não faz isso. Então tu conheces ele por inteiro e vais mostrar aos outros: "Este aqui é o seu aluno. Não é aquela idéia que tu tinhas, é esse aqui". E pro professor que coloca no parecer: "Ele não, ele não, ele não...", a gente começa a colocar coisas assim: "Ele sim, isso ele pode, isso ele consegue". Eu acho que esse olhar da avaliação dá uma outra perspectiva pra essa criança, de realmente poder

estar incluído, porque ele pode algumas coisas e outras ele tem sim suas dificuldades, mas ele não é só dificuldade.

(Virgínia): Eu vejo como uma maneira da gente se conhecer, de eu conhecer o aluno, de eu poder identificar algumas necessidades que ele tem, de pensar nas ajudas, da gente poder retornar, pensando na questão da inclusão de uma forma mais ampla, poder propor pro professor e pra equipe, pra gente pensar em estratégias que possam viabilizar a permanência desse aluno na sala de aula, que possam facilitar a aprendizagem dele, criar momentos em que ele demonstre ao professor que ele sabe - porque ele sabe, né? Às vezes, no sentido de mostrar: “Olha, o aluno sabe isso, consegue aquilo, nisso ele é bom, vamos puxar por ali...”. De tentar ajudar o professor a ver de onde o aluno está e de poder partir dali, no trabalho em sala de aula.

(Sofia): Eu acho que a contribuição maior dentro de um processo inclusivo é tu ‘poder’ ver as possibilidades, poder conhecer essa criança, pra ver como é que a escola vai se organizar, porque não é a criança, mas a escola que vai se organizar pra poder ter espaços pra esse aluno. Esse início de avaliação vai me dar alguns indícios disso, e que vai ser contínuo, eu não vou terminar aqueles encontros e deu, tá tudo resolvido, vai acontecer sempre, enquanto esse aluno estiver dentro da escola, não é algo que vai terminar e eu vou ter todas as conclusões possíveis. Então, eu acho que a avaliação vai estar sempre acontecendo e ela vai me dar sempre indícios de possibilidades que a escola tem de trabalho com esse aluno.

(Joana): Eu acho que eu auxilio na escola em pensar quais vão ser os seus mecanismos pra poder auxiliar esse aluno. Na família, que ele é uma criança que pode. Então, eu vou dizer tudo o que ele pode e como que ele pode, e o que a família vai estar articulando. Quando essas crianças estão muito pesadas já, com essa questão de deficiência mental, então “não come sozinho, não vive sozinho”... Então assim: “Bah! Isso ele pode. Olha o que ele faz aqui. Se ele aqui consegue guardar todos os brinquedos, quem sabe em casa ele possa te ajudar”. Da família poder investir nessa criança, como todas as outras, mesmo que ele tenha uma deficiência mental. Por que ele não pode, afinal de contas, guardar os seus brinquedos? O que da sua intelectualidade está aí? Então, de abrir caminhos de possibilidades pra esse aluno.

A preocupação em colocar a avaliação a serviço da inclusão do aluno avaliado, buscando conhecer suas possibilidades e investindo em suas

potencialidades foi a tônica de todos os relatos acima transcritos. Aqui se pode observar uma mudança significativa de direção no processo avaliativo. Enquanto em outros contextos ele ainda possui um caráter classificatório, objetivando somente a detecção da deficiência e posterior encaminhamento à classe comum ou classe especial, pode-se observar que no contexto pesquisado há uma valorização no conhecimento do educando e um empenho em demonstrar ao seu professor e à sua família o que ele pode fazer e de como eles - o professor e família - podem auxiliar em seu processo de aprendizagem.

Em outras palavras, enquanto o caminho da avaliação inicial em alguns contextos leva à rotulação, à segregação e exclusão do aluno, no ambiente da SIR, segundo o relato de seus especialistas, o movimento é o contrário, levando à valorização de seu potencial, respeito ao seu ritmo, aposta na possibilidade. Tudo isso, sem perder de vista o seu percurso acadêmico. A única ressalva que faço é no que se refere ao esforço que o professor especialista empreende no convencimento do professor-referência e da família quanto às potencialidades do educando. Reafirmo que esse esforço poderia ser reduzido se houvesse uma participação mais efetiva desses indivíduos no processo avaliativo, tomando também para si a responsabilidade na tomada de decisões para atender às necessidades educacionais desse aluno.

6.3. TERCEIRO EIXO: OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, não me preocupei somente em conhecer qual a trajetória da avaliação inicial ao longo de sua história, nem tampouco como se dá sua estruturação - modelos que segue, referenciais que a sustentam, materiais que utiliza, metodologia que aplica etc. Meu interesse ultrapassou o elemento da tríade de avaliação relacionado aos aspectos que se quer avaliar, para me estender também ao elemento avaliador⁴¹. Instiga-me de forma significativa procurar identificar: quais os sentimentos envolvidos no ato de avaliar dos sujeitos pesquisados; quais as influências de sua história de vida e das relações que estabeleceram ao longo dela dentro do trabalho que realizam; qual a percepção que possuem de seu lugar no contexto escolar por conta desse mesmo trabalho, bem como as interações que desenvolvem a partir dele; que importância atribuem à sua formação para o desempenho de sua profissão; que angústias, frustrações e satisfações experimentam no seu dia a dia, em seu ambiente escolar etc.

Os relatos que subsidiaram este terceiro eixo de análise foram colhidos durante o segundo momento das entrevistas, voltadas a questões mais subjetivas e de caráter mais pessoal dos sujeitos estudados. Tendo a percepção antecipada das dificuldades que frequentemente as pessoas apresentam em expressar seus sentimentos, com o agravante de terem que explicitá-los diante de uma pessoa com a qual não possuem familiaridade e que, naquele momento, está investido do papel de pesquisador, procurei deixá-los o mais à vontade possível para se colocarem, fazerem associações e demonstrarem suas emoções, na possibilidade de entrarem em contato consigo mesmos e ressignificarem os valores que possuem e que, no momento da entrevista, emergiram à consciência. Através das perguntas feitas, os sujeitos pesquisados tiveram a oportunidade de refazer a sua trajetória profissional, relacioná-las à própria trajetória de vida e ao momento atual de sua atuação, bem como de externar o que querem para si e para o aluno que atendem.

Os pontos de discussão selecionados para este eixo foram os seguintes:

⁴¹ Ler a página 16 desta dissertação.

A - “Eu me sinto um apêndice na escola”

Esta frase, pronunciada pela professora Rosana de maneira enfática (e aqui, lamento as limitações da linguagem escrita quanto à captura da expressão do sujeito, de sua entonação de voz, da emoção contida nas palavras...), e que foi repetida, causou-me um certo impacto, não só pela força de sentidos que ela contém, mas também pela pessoa que a pronunciou e a forma como foi dita.

O Novo Dicionário Aurélio informa que o verbete *apêndice* indica um anexo; parte acrescentada a uma obra; parte **acessória** de um órgão, ou que lhe é contínua, porém **distinta** pela sua forma ou posição; qualquer parte saliente de um órgão ou planta, quase sempre curta e estreita, de **importância secundária**. As palavras grifadas me orientaram a análise, na medida em que percebo que a frase pronunciada possui um sentido semelhante para a professora em questão: sentir-se um acessório, que não faz parte daquele ambiente educacional, que não é visto como pertencente à estrutura do contexto. Distinta, não inserida no planejamento da escola como um todo, que presta um serviço visto à parte do dia a dia daquela instituição. Por fim, o mais grave é a percepção da distinção como sendo de importância secundária, principalmente se caminharmos adiante na seguinte análise: um profissional percebido de importância secundária, que atende um aluno de importância secundária para essa escola.

Quanto à professora especialista que pronunciou a frase, surpreendeu-me que tenha vindo dela, pela segurança com que sempre fez suas colocações, com que se articula dentro do diálogo, sem hesitações. E foi dessa mesma maneira que expressou esta visão que tem de si, dentro de seu ambiente de trabalho. Não verifiquei nenhum tom de queixa ou reclamação, mas de uma percepção que foi sendo construída ao longo do tempo em que esta profissional atua nessa instituição. Mais ainda, tal percepção não fez diminuir sua noção de compromisso com o trabalho que executa.

Dois pontos a ressaltar são: este sujeito possui essa percepção referente à escola-pólo, que abriga o espaço físico da SIR, e não, como se poderia pensar, com relação às escolas do entorno, o que sempre ocorre na

fala dos demais profissionais pesquisados. O segundo ponto se refere à distinção que ela faz entre a relação estabelecida com os outros professores da escola no plano pessoal e no plano profissional. O que faz com que a pessoa Rosana se sinta bem acolhida e desenvolva bons vínculos de amizade com os colegas de sua escola, mas que faz com que a profissional Rosana se sinta um apêndice dentro dela?

(Rosana): Eu estou na SIR desde que ela foi implantada nesta escola, há 10 anos. Posso falar que possuo um grau de amizade muito bom com todas as professoras daqui. A gente sai junto, conversa, mas tudo do portão pra fora. Do portão pra dentro, eu volto a ser um apêndice.

Embora este relato tenha se limitado a um sujeito da pesquisa (que, se fosse de natureza quantitativa, se tornaria irrelevante), resolvi trazê-lo para análise em meu texto, como forma de refletir em que níveis se encontram as relações dentro do ambiente escolar, no que tange a um serviço de apoio e a um profissional que foi deslocado para este serviço com o propósito de, entre outras coisas, dar suporte ao professor de sala de aula quanto ao seu fazer pedagógico e, através de tal suporte, poder difundir os princípios inclusivos por toda a instituição escolar.

B - “Acho que tem professor que não queria nos ver nem pintadas de ouro”

Este ponto de discussão, colocado na seqüência do primeiro de forma intencional, revela o mal-estar que algumas professoras experimentam no contato com os demais profissionais da escola onde atuam. Essa frase foi pinçada do relato da professora Sofia, quando descreve as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que desenvolvem um serviço dentro da instituição, mas que não é apropriado por ela, que não é visto como pertencente ao movimento de seu cotidiano, principalmente porque defende princípios (no caso, os da inclusão escolar) que esta escola resiste em aceitar. Como conseqüência, provoca um estranhamento direcionado aos profissionais que atuam em tal serviço.

(Sofia): Acho que tem professor que não queria nos ver nem pintadas de ouro. Com certeza tem esse movimento de... essa coisa, de tu entrares na sala dos professores e sempre ter um comentário. O ano passado, a gente conseguiu fazer encontros aqui na escola, numa formação que se organizou pra discutir a questão da inclusão em vários aspectos e a gente vê, assim, o quanto foi bom, porque a maioria participou. Mas a gente vê os que são contrários, que é difícil tu mexeres, e eu acho que isso é um passo bem grande, porque essas pessoas conseguem minar esse trabalho. Por mais que tu queiras, que tenham pessoas que acreditam muito, tem as que ficam em cima do muro, que têm boa vontade, mas não sabem ainda o que fazer, e tem os que não querem, e os que não querem conseguem, de alguma forma, disseminar as suas idéias que é impressionante!

A explicitação do estranhamento e até rejeição que alguns sujeitos da pesquisa experimentam por parte de certos profissionais da escola às vezes não condiz com determinadas declarações que já tenho transcrito aqui de se sentirem pertencentes ao contexto escolar, de perceberem que são respeitados nesse contexto etc. Ao mostrar tais relatos aparentemente distintos entre si, não tenho o interesse de fazer acareação em torno dos mesmos, na busca de contradições ou afirmações falsas. Tenho consciência de que o universo escolar é complexo e amplo, por onde transitam várias realidades, culturas, valores e que, num movimento dialético, ora se misturam, ora se diferenciam; algumas vezes, concordam entre si, e em outras, se contradizem. E, justamente por ser movimento, não é fixo e imutável, ocorrendo dentro de um tempo e um espaço. Meu objetivo, assim, com esta análise, é ter um olhar mais cuidadoso para as relações que permeiam esse universo, com vistas a tentar compreendê-las em toda a sua complexidade e verificar como elas influenciam (e vice-versa) o percurso de meu objeto de pesquisa, levantando questionamentos e provocando reflexões.

Já vimos que o serviço ofertado pela SIR, por si só, é complexo, se pensarmos que se estende a escolas do entorno da escola-pólo. Ora, se as relações existentes dentro de um mesmo ambiente já são as mais variadas possíveis pela própria cultura da escola que abriga ainda várias culturas inerentes a cada membro, procuremos imaginar o que acontece com um profissional que transita por várias comunidades educacionais, com a

incumbência de dar suporte a membros diferentes de tais comunidades. Como se sente esse profissional com relação a todas essas situações? E quando percebe que, por conta do atendimento que desenvolve, várias vezes é alvo de estranhamento, rejeição, resistência velada?

Minha reflexão acerca dessa rejeição vai na direção de três aspectos, que já levantei no segundo eixo de análise, só que mais direcionado ao serviço de apoio; agora, neste eixo sobre os sujeitos da pesquisa, direciono ao profissional que desenvolve esse serviço: o primeiro, se refere ao próprio estranhamento a um serviço que, de balde os anos de implantação, em determinados contextos ainda é visto como desconectado do cotidiano da escola e desconhecido no que diz respeito ao apoio que pode proporcionar a essa escola como um todo. E daí a olhar a professora especialista que atua nesse serviço como uma intrusa ao ambiente, é um passo.

O segundo aspecto está relacionado à associação que as pessoas fazem entre esse serviço e a inclusão escolar, uma vez que sua criação ocorreu na esteira de uma proposta inclusiva e que também enfrenta resistências em vários contextos, às vezes totalmente, às vezes em parte. Se tal serviço é visto como uma possibilidade real de um trabalho inclusivo, é de se esperar que seja rejeitado pelas pessoas contrárias à inclusão. E aqui, por tabela, o profissional que nele atua é visto como aquele que quer impor esse trabalho inclusivo, sendo percebido como ameaça por aquelas pessoas.

Quanto ao terceiro aspecto de análise referente à rejeição dos sujeitos pesquisados, discorro sobre ele no terceiro ponto de discussão, a seguir.

C - “Tem uma coisa de olhar pra gente e enxergar o aluno com dificuldade”

Para concluir minha análise com relação a possíveis motivos que levam à rejeição dos sujeitos pesquisados por parte de certos membros da comunidade escolar, me reporto na direção do primeiro beneficiário do atendimento desses sujeitos: o aluno com necessidades educacionais especiais. Já discorri aqui sobre a resistência que algumas professoras apresentam em receber esse aluno, em particular, nas suas salas de aula. E a presença de um serviço de apoio (e de seu especialista) que garanta a

permanência desse educando na escola regular pode ser vista com antipatia por essas pessoas. E se a vinda desse educando para a escola regular é entendida na razão direta da presença desse especialista, então este se torna o culpado, na percepção dos professores, por serem obrigados a atenderem tal aluno.

(Joana): Tem uma coisa de olhar pra gente e enxergar o aluno com dificuldade. Um pouco eu me senti, desde que cheguei a esse trabalho, como aquela que representa os fracos e oprimidos (risos), aquela que não é muito bem quista por estar nesse lugar. Só que eu sou muito bagunceira (risos), assim, de chegar, e ir falando, não quando eu não conheço a pessoa. Eu chego quietinha, fico olhando o que 'tá' acontecendo e tal... como eu escuto, as pessoas vêm falar, aí eu me dou conta do que cada um está ali dizendo, e eu procuro responder de um jeito que menos agrida aquelas pessoas. E também eu me proponho muito a fazer coisas que não são pertinentes ao trabalho unicamente, eu venho sábado ajudar, eu ajudo se tem alguma coisa pra fazer, se tem que entrar em turma eu entro, me ofereço, eu adoro sala de aula, morro de saudade... e isso foi possibilitando ter um reconhecimento dentro da escola, pra além desse que é a professora de SIR, que pra algumas é maravilhoso, pra quem já tá tranqüila com o processo de inclusão - tranqüila no sentido de não rechaçar, não que seja um processo tranqüilo, aí sim, nos tem como parceria, aí o trabalho flui, é tranqüilo.

Joana, em sua fala, acabou abrangendo os três aspectos que abordo para reflexão: ela refere como se sente no atendimento a um aluno que é não é bem recebido pela escola e que em decorrência disso, não é bem-vinda também (terceiro aspecto), mas que busca caminhos para sair dessa condição, procurando estar presente em todas as ocasiões e interagindo com os demais membros da comunidade escolar; expressa seu inconformismo em ser vista somente como uma professora restrita ao espaço da SIR e sua luta para ser reconhecida como uma profissional que pode transitar por todos os espaços da escola sendo um apoio efetivo dentro de seu contexto (primeiro aspecto), disponibilizando-se a desenvolver atividades que possam demonstrar sua versatilidade para além do seu trabalho; por fim, a profissional menciona o rechaço que ainda ocorre contra uma especialista que tem sua atuação

associada à proposta inclusiva (segundo aspecto), mas aposta em um trabalho de parceria para que este rechaço seja ultrapassado.

Os efeitos de reações negativas de determinados segmentos da escola para com os profissionais que as recebem podem ser desastrosos e, em certos casos, aniquiladores. Diminuição da auto-estima, insegurança quanto à própria competência profissional, desestímulo para trabalhar, sensação de fracasso etc. Com relação aos sujeitos pesquisados, por mais que em determinados momentos tenham demonstrado seu desconforto decorrente de uma possível reação negativa por parte da escola ou de um de seus membros, para mim ficou evidente que todos têm consciência da importância do trabalho que realizam e acreditam nele. E a fala de Joana pode servir de reflexo do esforço em realizá-lo, ultrapassando barreiras e apostando na persistência.

D - “Eu sinto que tenho um lugar dentro da escola, que eu sou uma pessoa considerada, que a minha voz é ouvida”

Quis trazer este ponto de discussão como forma de mostrar que as relações desenvolvidas pelos sujeitos que pesquisei dentro de seu ambiente de trabalho, não estão associados somente a reações de resistência, rejeição ou menosprezo. Em seus relatos, foi-me possível perceber também uma melhoria gradativa na qualidade das interações que estabelecem, como um vínculo que vem sendo construído ao longo do tempo em que se encontram atuando em tal ambiente, e também uma conquista de seu reconhecimento como fazendo parte desse contexto. Chego a inferir que esse pode ser um fator determinante em sua permanência nesse mesmo contexto. Afinal, quem teria interesse em se retirar de um espaço de conquista?

(Virgínia): Eu me sinto muito bem lá (da escola onde trabalha). Acho que é por isso que até hoje eu não fiz nenhum movimento para sair de lá. Eu sinto que tenho um lugar dentro da escola, que eu sou uma pessoa considerada, que a minha voz é ouvida. Com frequência eu dou sugestões pra uma colega, pra outra. As pessoas são receptivas. Eu procuro participar das coisas da escola. Como a gente trabalha com outras escolas, existe uma tendência da gente ficar um pouco afastada do cotidiano dela. Eu percebo que tem muita coisa que acontece que a gente não fica sabendo, os tititis, mas isso não importa,

não acrescenta. É uma escola em que eu me sinto bem, eu gosto de falar dela.

Observando a fala de Virgínia (e até o relato anterior de Joana), veio-me à mente o pensamento de que o investimento na qualidade das relações interpessoais possa ser uma alternativa viável a se investir, não só visando à melhor aceitação do profissional especialista no ambiente da escola, mas que, por meio dessas interações, haja uma receptividade maior por parte dos professores, técnicos, gestores e até da própria família, com relação ao trabalho desenvolvido pela SIR, ao aluno que é lá atendido e, indo adiante, que possam ver com outros olhos a inclusão escolar e seus princípios.

Camargo & Torezan (2000) afirmam que as pessoas vão se constituindo e se reconstituindo nas interações que elas fazem, ao longo de sua história de vida. Por meio dos contatos que elas estabelecem, elas vão (re)fazendo seus percursos. Tais interações que vão estabelecendo tanto interferem na constituição da subjetividade de cada uma delas, como também propiciam novas ressignificações a respeito das concepções que possuem. Sendo assim, penso que uma aposta no estreitamento das relações pode vir a ser o caminho para que a escola modifique suas concepções a respeito do professor especialista, do aluno com necessidades educacionais especiais e da proposta inclusiva, na direção de um trabalho mais colaborativo e fluente.

E - “Eu tenho muito prazer e muito respeito pelo trabalho que eu faço com eles”

Da mesma forma que quis trazer ao ponto de discussão anterior o outro lado das relações interpessoais que não são pautadas somente em percepções negativas, neste ponto quero ressaltar os relatos dos sujeitos com referência ao trabalho que desenvolvem que não estão voltados às queixas, às dificuldades e lamentações. Não que estas não existam, mas que, para além delas, existe um grande envolvimento e prazer na execução das atividades no espaço da escola. Sempre afirmei que a trajetória da Educação Especial é marcada pela superação diante das várias dificuldades pelas quais essa modalidade de educação passa: concepções errôneas acerca de sua atuação,

escassez de verbas, de recursos humanos, falta de formação (e informações), a visão de uma educação à parte ou inferior...

O indivíduo que pretende atuar dentro da Educação Especial precisa ter consciência de que, antes de trabalhar com o aluno, terá que trabalhar bem em si mesmo qualquer sentimento de imediatismo, frustração e inferioridade, visto que lidará com um alunado que possui um ritmo próprio de desenvolvimento, que às vezes contabiliza mais insucessos do que avanços (por razões que, na maioria das vezes, são exteriores a ele) e que é olhado com preconceito e descrédito. Além de tudo, sem perder de vista que todos os sentimentos que as pessoas direcionam a esse alunado, quase sempre são direcionados ao profissional que com ele trabalha por tabela.

Observei que as professoras especialistas, todas com vários anos de vivência dentro dessa modalidade de educação, embora tenham expressado em diversas ocasiões as dificuldades pelas quais passam em seu cotidiano, sentem-se bem com o trabalho que desenvolvem e têm prazer em atender o aluno com necessidades educacionais especiais.

(Rosana): Se eu pensar ao longo destes dez anos, eu já tive momentos de muito pouco entusiasmo, muita frustração, mas eu acho também de muito pouca tolerância com as diferenças, e acho que foi um momento importante meu, quando eu me dei conta que se eu não conseguia lidar com as diferenças minhas, com relação aos colegas que eu sempre achava diferentes de mim, seria muito difícil eu lidar com as diferenças das crianças que eu atendia. Então... nesse momento, eu acho que consegui encontrar um equilíbrio. Eu tenho muito prazer e muito respeito pelo trabalho que eu faço com eles, tento sempre priorizar o atendimento deles, é de direito deles esse atendimento, e o respeito que eu tenho por pais e com a situação de cada família... e também pelos professores, que muitas vezes eu percebo pouca vontade de trabalhar com eles (com os alunos que freqüentam a SIR), mas dentro do que eu posso, e já que eu sou uma agente de inclusão, não só da criança.

(Virgínia): Eu tenho um sentimento muito bom. Eu gosto muito do meu trabalho. Não considero um trabalho fácil, é desafiador, com várias frentes: a gente tem o atendimento ao aluno, a assessoria de professores desse aluno, o trabalho voltado aos pais, as estagiárias de inclusão. (...) Com os professores eu considero a parte mais difícil do trabalho, onde eu encontro mais resistência, mas também é bom, também gosto. Esse

desafio é legal, acho que isso nos impulsiona. Tem horas que eu sinto raiva, que tenho vontade de dizer um monte de coisas pra determinados professores. Mas existem parcerias legais e são essas coisas boas que me dão força pra apostar em outras, tentar construir outras, conseguir avançar no caminho da inclusão, da diminuição do preconceito, na remoção das barreiras, na atitude das pessoas em relação a esses alunos que têm um desempenho diferente da média... mas eu tenho um sentimento muito positivo.

(Gisele): Eu me sinto bem em poder ajudar esses alunos a se manterem no ensino regular, porque a gente, além de trabalhar com eles aqui, de dar um suporte pra família, de dar um suporte pra esse professor, ainda tem a chance de procurar pra eles outros atendimentos. Ou até mesmo informar essa família dos direitos que ela tem, ou aonde elas podem buscar mais atendimento, porque na maioria das vezes eles não conhecem. Então, esse apoio, esse auxílio, alguém preocupado com esse aluno e podendo ajudar, eu me sinto muito bem fazendo isso.

É fundamental em qualquer profissão que a pessoa que a exerce se sinta bem na execução de seu trabalho. Isso se torna imprescindível quando direcionamos esse pensamento para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais. É um indivíduo que, em sua maioria, possui uma vivência marcada pela desinformação, preconceito e estigmatização das pessoas com quem interage. Assim, o prazer que os profissionais pesquisados sentem pelo trabalho que desenvolvem torna-se um elemento auspicioso para que ele avance.

F - “Eu tenho muita angústia em relação a algumas coisas do meu trabalho: (...) Será que eu ‘tô’ fazendo certo? Será que é esse o caminho?”

Este ponto de discussão foi selecionado para demonstrar a preocupação que os sujeitos estudados apresentam com a qualidade do seu trabalho, com a evolução de seu conhecimento que beneficie o atendimento que realizam e que possa dar respostas às necessidades de seus alunos. Percebo esse movimento de tais especialistas na direção de uma melhor formação como um fator positivo, não só para aprimorar sua profissão, mas para a sua própria realização profissional. A busca de aprofundamento de seus estudos visando à

melhoria de sua prática é louvável, se imaginarmos todas as dificuldades pelas quais eles passam, mencionadas anteriormente.

O caminho esperado para uma pessoa que é ignorada, rechaçada e desacreditada com respeito ao seu trabalho, seria a diminuição da auto-estima, a perda de confiança em si mesma e, conseqüentemente, o desestímulo para trabalhar. Até porque, todas essas reações negativas são direcionadas a ela justamente em seu ambiente de trabalho - a escola. O que retrato aqui não deixou de ser, em parte, a situação vivenciada pelos professores das classes especiais, que frequentemente eram isolados dentro das escolas e ignorados por toda a comunidade escolar, excluídas tanto quanto os alunos que atendiam. Em algumas situações, passavam a desenvolver um sentimento de menos-valia tanto na direção do aluno, não apostando em sua capacidade de aprender, quanto em sua própria direção, duvidando de sua capacidade de ensinar. Este sentimento acabava se cristalizando dentro do espaço da classe especial, permanecendo, assim, ambos - professor e aluno - estagnados no tempo e no espaço.

*(Sofia): Eu tenho muita angústia em relação a algumas coisas do meu trabalho. Porque eu sou muito ansiosa e muito crítica com as coisas que eu 'tô' fazendo. Então, eu sempre fico nessa coisa: **"Será que eu 'tô' fazendo certo? Será que é esse o caminho?"** Então eu 'tô' muito nessa posição, de ver o que é que eu tenho que fazer de melhor, de ver o que é que eu 'tô' fazendo com esse aluno, afinal. 'Tá' bom pra ele? E às vezes 'tá' lá no atendimento, e tu não 'tá' tão animada, assim, aí tu não intervêns da maneira como devias, aí ele sai e eu digo: "Joana, eu não fiz nada hoje...". (...) Esse ano tá sendo um ano de muitas demandas aqui no trabalho. As crianças que estão entrando na escola agora estão cada vez exigindo mais do trabalho da gente, pra poder sustentar isso na escola.*

*(Virgínia): Eu tenho uma preocupação grande em ter uma coerência entre aquilo que eu defendo, aquilo que eu acredito, os pressupostos teóricos que eu venho estudando, e que isso, de alguma maneira, apareça na minha prática. Eu sei que sempre vai existir uma distância entre a teoria e a prática, que elas não andam coladas, mas eu sempre estou procurando, eu fico perguntando: **"Será que isso que eu 'tô' fazendo 'tá' coerente?"** 'Tá' parecendo aquelas coisas que eu fazia, que eu*

aprendi lá na faculdade, no começo, será que eu 'tô' dando uma de Skinner⁴² aqui?"

As angústias e preocupações descritos pelos sujeitos pesquisados não estão relacionados às dificuldades de interação que experenciam no contexto escolar, mas são decorrentes de duas situações: a primeira se refere à busca de aprimoramento dos conhecimentos utilizados no desempenho de seu trabalho, visando à sua realização profissional; a segunda é voltada às demandas que chegam até a escola, pela diversidade de alunos a eles encaminhados e que requerem um estudo mais aprofundado, com vistas a darem as melhores respostas educativas possíveis a esses alunos. Tais angústias e preocupações são bem-vindas, uma vez que estimulam o investimento em sua formação, que é contínua, como também melhoram sua vida como um todo.

G - "... e tenho procurado muito ter uma coerência entre aquilo que eu defendo no meu trabalho, na minha vida profissional, com meu modo de ser"

Este trecho recortado do relato de um dos sujeitos demonstra algo muito importante: a preocupação em procurar agir em sua vida pessoal de acordo com o que defende, dentro de seu ambiente de trabalho. E acredito que isto seja um grande diferencial para que as ações que esse sujeito empreende no atendimento à escola sejam respeitadas e acolhidas, bem como denota uma coerência entre o discurso e a prática. Em outras palavras, o professor especialista desenvolve um trabalho de apoio porque crê que possa beneficiar o contexto escolar com esse apoio que lhe oferece; atende ao aluno com necessidades educacionais especiais, porque possui a crença de que ele é capaz de aprender; e, por fim, defende a inclusão escolar porque acredita que

⁴² Burrhus Frederic Skinner foi um psicólogo americano que criou o Behaviorismo, teoria que se baseia na idéia de que o aprendizado ocorre em função de mudança no comportamento manifesto. Seu conceito-chave é o Condicionamento Operante, um mecanismo que premia uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado a associar a necessidade à ação. Ao processo de aprendizagem de um novo comportamento, Skinner nomeou de *modelagem*, cujo principal instrumento é o reforço.

a escola tem o dever de abrigar em seu espaço qualquer aluno, independente de suas diferenças ou características próprias.

(Virgínia): Acho que eu venho crescendo, que eu venho amadurecendo e tenho procurado muito ter uma coerência entre aquilo que eu defendo no meu trabalho, na minha vida profissional, com meu modo de ser. Que eu defendo no meu trabalho que as pessoas podem estar juntas, independente de suas características. As pessoas precisam conviver com as diferenças; eu tenho procurado expandir isso pra toda a minha vida. E eu vejo que isso não é fácil. Muitas vezes eu me pego censurando alguém, porque 'tá' falando isso, que 'tá' vestindo aquilo, que 'tá' não sei o que... e eu fico nessa: "Virgínia, tu tens que conviver com as diferenças", se eu prego isso no meu trabalho.

O que me chama a atenção nessa fala de Virgínia é o reconhecimento da dificuldade que encontra, no seu dia a dia, em praticar uma convivência respeitosa com pessoas que são diferentes dela. É inerente ao comportamento humano buscar, ao primeiro contato com outro indivíduo, o que o distingue de nós, o que por si só não possui nenhuma conotação negativa. O problema é se o que percebemos de distinção no outro nos faz pensar que esse outro é inferior a nós ou que o desqualifica, o que leva à estigmatização (GOFFMAN, 1982). E nem precisa ser uma distinção tão aparente ou associada a algum defeito, como frequentemente ocorre no contato com uma pessoa com deficiência. O olhar preconceituoso acontece nos mínimos detalhes percebidos: uma cor incomum de cabelo, uma roupa mais curta, um timbre de voz engraçado, um sotaque diferente etc.

A percepção de que o ato de incluir é mais complexo do que simplesmente tolerar (aqui, no sentido de suportar) a presença de outro em nosso convívio, dá aos sujeitos da pesquisa uma dimensão mais concreta dessa complexidade que existe no campo das interações humanas, carregadas de juízos de valor e crenças pré-estabelecidas. Assim, desenvolvem um olhar muito mais compreensivo com relação às atitudes excludentes por parte das outras pessoas para com seus alunos (e com eles mesmos), da mesma forma em que permanecem em estado de vigilância constante acerca de suas próprias atitudes, sem ilusões românticas de que a inclusão acontece num

passa de mágica, mas sim, que é um processo construído no dia a dia, a cada momento, nas relações interpessoais que mantemos em nossa vida.

H - “E aí, quando falam em inclusão eu penso: Puxa vida, eu fui praticamente criada por uma pessoa deficiente e estou aqui, bem bela, e isso não me causou nenhum problema”

Resolvi incluir este ponto de discussão em minha análise, porque percebo um viés nele que às vezes é ignorado ou não valorizado devidamente pelos estudiosos da inclusão escolar: a possível relação entre a postura inclusiva e a história de vida. No meu caso, ressalto aqui os fios que podem ligar uma maior aceitação (e defesa) das diferenças por parte dos profissionais pesquisados e sua história de vida, na busca de saber o que os levou a optar pelo caminho da Educação Especial e, indo mais adiante, apostar em uma proposta inclusiva.

Minha análise percorre dois caminhos que, longe de serem paralelos, se entrecruzam o tempo todo na constituição deste universo chamado subjetividade humana: a história de vida, com o olhar mais voltado para a infância, e a afetividade. No que se refere à história de vida, já tive a oportunidade de explicar o quanto pode ser significativa a convivência na infância com pessoas diferentes (no caso mais específico da pesquisa, pessoas com deficiência), principalmente se essa convivência é alimentada pelos adultos que circundam a criança. Conviver com a diversidade desde os primeiros anos de vida e aprender a olhá-la não com desconfiança ou preconceito, mas como possibilidade de aprendizagem e enriquecimento nas relações, pode vir a ser um fator importante na aceitação e acolhimento de um aluno diferente, quando essa criança se torna um adulto, e um adulto professor.

A afetividade possui um papel essencial nas significações que a criança constrói, nas interações que estabelece, e que irão se refletir ao longo de sua vida. Não há como pensar em constituição da subjetividade restrita apenas a aspectos cognitivos, que não passe pelos vínculos que formamos com as pessoas com quem convivemos. Quantas vezes um olhar mais atento, um gesto de carinho, fizeram a diferença no rumo de nossa história? E isso se

estende à proposta inclusiva, que muitas vezes é apreendida cognitivamente, mas que não é vivenciada como uma reestruturação de valores, crenças, culturas, modo de ver o mundo, simplesmente porque não foi ressignificada afetivamente.

(Sofia): Tinha uma pessoa que a minha mãe acabou adotando, que na verdade foi quem acabou nos criando, e que era uma pessoa com deficiência mental mais leve, vamos dizer, não era uma coisa tão... mas que entrou na escola, e nunca conseguiu se alfabetizar, e depois se descobriu que ela tinha uma síndrome degenerativa e ela acabou falecendo ano retrasado. Mas foi a pessoa que acompanhou melhor a minha vida, desde a minha infância. Quando ela faleceu, eu fiquei pensando, assim, as minhas escolhas... (choro) E aí, quando falam em inclusão, eu penso: "Puxa vida, eu fui praticamente criada por uma pessoa deficiente e estou aqui, bem bela, e isso não me causou nenhum problema".

Na fala de Sofia, observa-se o quão foi significativo ter convivido com uma pessoa com deficiência mental, nem tanto com referência às escolhas que fez, especificamente à opção pela Educação Especial como área de trabalho, pois essa correspondência apenas ela possui condições de realizar, fazendo um retrospecto de sua própria história de vida e a trajetória profissional que viveu até o presente momento. Mas podemos, isso sim, estabelecer uma possível relação entre o olhar (valores, juízos etc.) que a **pessoa** Sofia desenvolveu para o aluno que atende hoje, de alguém que possui mais capacidades que dificuldades e um potencial a ser desenvolvido, e a estreita ligação que teve em sua história de vida, com alguém que tinha uma deficiência e que foi determinante em sua criação. Isso nos leva a pensar em mais uma alternativa de investimento voltada ao atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais: a via do vínculo.

6.4. QUARTO EIXO: A INCLUSÃO ESCOLAR

Neste eixo de análise, proponho-me discutir a perspectiva que perpassa toda a minha pesquisa como um elemento norteador de minhas perguntas e questionamentos, na busca de compreender como ocorre a avaliação inicial do aluno com suspeita de apresentar deficiência mental: a perspectiva inclusiva. Coloco-a como elemento norteador, posto que acredito que, para um projeto inclusivo ser implementado em toda a sua amplitude (e não apenas de caráter reformista, como já expus anteriormente neste texto), faz-se necessário que haja uma reestruturação em todas as áreas da educação, níveis e modalidades de ensino, bem como todos os elementos que a compõem; entre eles, a avaliação inicial.

Nos eixos de análise anteriores, em determinados pontos, já discutimos sobre a percepção que os sujeitos da pesquisa possuem de si como agentes de inclusão, tendo um papel fundamental para que o processo inclusivo caminhe nas escolas onde atuam. Da mesma forma, entramos em contato com a sua visão a respeito da importância que a avaliação inicial tem para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais que esses profissionais atendem. Em outras palavras, até o presente momento, procurei investigar qual o efeito da ação dos profissionais estudados, bem como da avaliação inicial que realizam, para que a inclusão escolar se efetive, num movimento ainda unidirecional.

Minha análise, agora, se volta para o caminho inverso, visto que concebo qualquer processo relacional como um movimento de ir e vir, no qual os elementos envolvidos se influenciam mutuamente, recriando novos caminhos a partir das interações. Partindo deste pensamento, procuro investigar em que nível se encontra, de uma maneira geral, o processo de inclusão nas escolas onde os sujeitos trabalham, e de como a apropriação de tal processo por parte de todo o contexto educacional vai influenciar na acolhida e aceitação desses sujeitos e dos alunos que eles atendem, como também será determinante para suas ações futuras.

Minhas buscas vão na direção de investigar como os sujeitos de minha pesquisa percebem o movimento inclusivo em suas escolas; quais os possíveis

entraves que eles observam que estejam dificultando esse movimento de ser absorvido e vivenciado por todo o contexto educacional; quais as relações que detectam entre o aluno que atendem e o processo inclusivo em seu ambiente escolar; que fatores estão presentes nesse processo que contribuem ou que prejudicam o seu avanço; o que esses profissionais concebem como uma inclusão escolar ideal, segundo seu ponto de vista. Os pontos de discussão selecionados para este eixo de análise foram os seguintes:

A - “Este ano chegaram muitos *casos de inclusão* na minha escola”

Esta frase foi capturada em um dos momentos informais durante o contato com os sujeitos de minha pesquisa, e faz parte de um diálogo entre um desses sujeitos e um profissional de outra escola, mas que ocupa a mesma função da professora especialista. Nesse diálogo, na qual comentaram sobre seu cotidiano escolar, essa frase foi pronunciada fazendo referência aos alunos identificados como apresentando necessidades educacionais especiais.

Resolvi incluir esta frase como um ponto de discussão, por perceber, nos discursos de várias professoras que tenho ouvido, nos diversos ambientes educacionais pelos quais transito, essa mesma associação: *casos de inclusão* e alunos com necessidades educacionais especiais que passam a frequentar a escola comum. Temos conhecimento de que a história da Educação Especial é marcada por diferentes terminologias para denominar os alunos com os quais trabalha. Não coloco em dúvida as boas intenções por parte de seus criadores, no intuito de retirar o estigma que acompanha cada nova terminologia criada para denominar tais alunos. Excepcionais, especiais, deficientes, portadores de deficiência etc., se verificarmos o seu significado nos dicionários, veremos que o sentido que esses termos assumem para as pessoas que os utilizam, é muito mais forte do que o significado oficial, pois que traz consigo uma marca que se estende da pessoa que a carrega ao termo que lhe é atribuído.

A análise dessa frase pode ser feita sob dois aspectos: um referente à palavra *caso* e outro relativo ao termo *de inclusão*. Quanto ao primeiro aspecto, quero refletir sobre seu uso habitual, sempre que se fala a respeito de uma pessoa que é atendida pela Educação Especial. O emprego desse termo tem sua origem no caráter desse atendimento, que durante muito tempo esteve

ligado a um modelo clínico, sendo muito corrente nesse contexto. *Caso médico, estudo de caso*, que são expressões usadas pelo jargão médico, ganharam força no meio da Educação Especial. Indo para além de sua origem, é de se pensar se a utilização da palavra *caso* para nomear um aluno com necessidades educacionais especiais não esteja relacionada a uma forma de vê-lo despersonalizado, desprovido de sentimentos e idéias, ou seja, sem capacidade de falar por si. Daí, encará-lo como coisa, caso, e não como pessoa, numa posição apenas de receptor, que não tem nada para contribuir, para oferecer.

O outro aspecto, relativo ao termo *de inclusão*, nos faz pensar se aqui não ocorre uma deturpação freqüente do que seja a inclusão escolar, como se fosse voltada apenas ao ingresso dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum. Assim, sendo alunos ou casos *de inclusão*, a concepção se resume a esse alunado. A mesma percepção reducionista ocorre com relação a outro termo, também recorrente na fala dos profissionais da escola: *aluno incluído* - leia-se aluno com necessidades educacionais especiais que freqüenta a escola regular. E daí, depreende-se o quanto sua entrada é problemática nesse ambiente educacional, já que todos os outros grupos historicamente excluídos não são lembrados quando se discute sobre a inclusão escolar, com o foco recaindo apenas sobre o aluno já mencionado.

B - “A inclusão está na lei, mas nem tudo que está na lei pode ser feito”

Este ponto de discussão encerra um dos principais entraves para que as escolas se apropriem dos princípios inclusivos e os pratiquem. Existe um consenso por parte dos sujeitos pesquisados de que o ingresso dos alunos que eles atendem na escola vem se dando muito mais por uma questão legal, do que por uma postura de abertura e acolhimento do contexto escolar para com os educandos com necessidades educacionais especiais e, por conseguinte, todos os que se encontram excluídos desse contexto. É pontual entre eles a afirmação de que se não existisse uma lei que garantisse a permanência desses alunos, em particular, na escola regular, provavelmente até hoje eles ainda estariam excluídos, segregados.

A percepção que certos membros da comunidade escolar têm da inclusão como algo imposto pela lei, faz com que eles se posicionem resistentes e até explicitamente contrários à entrada de alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. Em decorrência disso, a escola se transforma em um palco de tensões, com uma variedade de interesses conflitantes, que perpassam também pela luta de poderes. E dentro desse campo de conflitos, ainda é freqüente a prática de encaminhar esses alunos a determinados professores que são mais receptivos a eles e à proposta inclusiva.

(Gisele): Eu acho que o maior obstáculo ainda é o professor entender a inclusão como algo que 'tá' na lei, que não 'tá' na prática. A gente tem que trabalhar com o professor que tem que estar disposto à inclusão. A gente já fez muito isso, de ficar escolhendo o professor - aquele! Então, na verdade, tu tens que ter um pouco de tudo para poder sustentar o trabalho, sustentar essa inclusão. Que a gente acredita, mas que nem todo mundo aceita. Como as gurias dizem: "'Tá' na lei, né? Mas nem tudo que 'tá' na lei pode ser feito". Aí nos dizem: "Bom, querem que a gente fique com o aluno, mas e se o professor baixar biometria? Não é só ele que vai ficar sem professor, são mais trinta". E têm razão, claro.

A visão de que a proposta inclusiva (leia-se inserção do aluno com necessidades educacionais especiais na escola comum) só começou a ser viabilizada por conta de uma garantia legal (leia-se imposição), nos proporciona uma idéia errônea a respeito de um movimento que possui uma historicidade. Atribuir a entrada desses educandos nas escolas somente à via legal é negar toda uma história de luta e de conquista por parte desses mesmos alunos e de quem os defende, na busca de um melhor atendimento às suas necessidades de aprendizagem e num mesmo espaço de educação, sem estarem segregados. É negar, ainda, todo um movimento educacional que faz parte de um movimento maior, social, que ultrapassa as fronteiras de nosso país, na defesa de uma sociedade inclusiva, que não exclua nenhum grupo social baseada no preconceito.

Penso que, para certos educadores, o discurso recorrente de que a inclusão só vem ocorrendo pela imposição da lei, de alguma forma, acaba

sendo usado como desculpa para justificar a sua resistência em não aderir ao movimento inclusivo, bem como não deixa de ser uma tentativa, mesmo que inconscientemente para alguns, de paralisar tal movimento, que justamente por ser movimento, implica em uma caminhada. Não que eu não perceba que, em determinados contextos, a questão legal se antecipou à discussão sobre os princípios inclusivos e que isso deva ter dificultado a sua adesão; no entanto, após uma década, no mínimo, de implantação de vários projetos educacionais dentro de uma perspectiva inclusiva, permanecer com o discurso da imposição legal me parece desfocado do momento atual, como se se insistisse na tentativa impossível de congelar o tempo.

C - “Agora os alunos estão aqui e os professores dizem: [Eu não tenho formação pra isso]”

A seleção deste ponto de discussão na seqüência da questão legal foi intencional. Percebo o argumento dos professores com relação a não terem sido formados para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, além de reduzir a inclusão escolar a apenas esses alunos, como sendo mais uma resistência à inclusão, do que propriamente uma reivindicação, como se pudessem, com sua resistência, reverter o movimento, enviando tais alunos de volta às escolas e classes especiais.

(Gisele): Agora os alunos (com necessidades educacionais especiais) estão aqui e os professores dizem: “Eu não tenho formação pra isso”. Os professores que trabalham por área, pior ainda. Por quê? Primeiro porque eles estão enraizados naquele trabalho de todo ano: “Eu sigo esse roteiro. E aí eu recebo um aluno diferente? A minha aula não vai ser diferente por causa dele, eu tenho mais vinte e nove (alunos). Ele ‘tá’ aí? ‘Tá’, tudo bem, ele pode ficar aí, mas a minha aula vai ser essa. Quando eu fiz a minha formação, ninguém me disse que eu ia trabalhar com ele. Quando eu fiz o concurso, ninguém me disse que ia ter esse aluno. Então, eu não preciso tê-lo”.

É inegável que a maioria dos professores que estão lotados atualmente nas escolas não teve, em sua formação, disciplinas voltadas à Educação Especial e ao trabalho com os alunos por ela atendidos, muito menos

relacionadas à inserção desses educandos em suas salas de aula, em uma perspectiva inclusiva. Os cursos de formação de professores foram desenvolvidos dentro de uma concepção de um alunado homogêneo, defendendo, conseqüentemente, uma mesma forma de ensinar a todos.

Mesmo tendo consciência de que as influências que a modernidade nos imputou - dentre elas, a obsessão pela homogeneização - ainda estão bastante enraizadas em nossas concepções e práticas acerca de educação, procurar estacionar numa visão de alunos iguais (aqui, refiro-me à ilusão de semelhanças nas características individuais, ritmos de aprendizagem etc.) e de que somente o aluno com necessidades educacionais especiais é o destoante, não cabe mais como argumento para resistir à proposta de uma educação pensada mais no coletivo, na qual **todos** os alunos são da escola e, por isso, têm os mesmos direitos quanto à satisfação de suas necessidades educacionais.

Mazzotta (2006)⁴³ atentou para o próprio conceito de Educação, de uma maneira mais abrangente, afirmando que só pelo fato de ser Educação, já traz consigo a visão inclusiva, visto que idealmente, não haveria uma Educação excludente, na total acepção da palavra. O Novo Dicionário Aurélio ratifica esta visão, quando conceitua Educação como sendo um processo de desenvolvimento das capacidades física, intelectual e moral da criança e do ser humano **em geral**⁴⁴, visando à sua melhor integração individual e social. Em seu conceito, não existe uma idéia de restrição de Educação a alguns, mas que é um processo que abrange todos os seres humanos. Portanto, o que existe são escolas excludentes. E como quando falo em escola, não me refiro ao espaço físico, mas às pessoas que nele trabalham, pode-se afirmar então que existem pessoas excludentes.

(Virgínia): *Eu 'tô' há doze anos nesse trabalho e me deparo ainda com professores, com os quais eu já trabalhava quando entrei, que estão há doze anos dizendo isso: "Ah, não tenho formação". Então, o que essas pessoas consideram formação? Acho que isso é que tem que ser desmistificado; formação é só*

⁴³ Durante a palestra *Reflexões sobre inclusão com responsabilidade*, que proferiu no dia 12 de janeiro de 2006, na Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. Esta palestra integrou o Ciclo de Estudos sobre Política e Gestão da Inclusão Escolar da referida faculdade.

⁴⁴ Grifo meu.

aquela que se faz lá na graduação? Acho que se numa escola decidirem, por exemplo: “Bom, agora a gente vai estudar um livro, e a gente ao longo do ano vai estudar aquilo ali, divide em grupo, cada grupo com um capítulo”, pra mim isso é formação também.

A fala da professora Virgínia nos dá a medida da insustentabilidade do argumento que os professores resistentes à inclusão escolar repetem sobre não estarem preparados para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, porque não tiveram formação para isso. Não quero aqui negar a importância da formação em nível de graduação, cuja aprendizagem não se reduz somente aos conteúdos ensinados, mas também à convivência dentro do ambiente acadêmico, rico em interações que propiciam a troca de idéias, apreensão de novos conceitos e domínio de novas metodologias e práticas. O que não se admite é a desvalorização das diversas formações continuadas e em serviço que têm sido oferecidas às escolas já dentro de uma perspectiva inclusiva, algumas até específicas com relação às necessidades educacionais especiais, para permanecer investindo na recursividade da queixa.

D - “Eles não querem ter formação, porque senão vão ter que abrir as portas da escola para esse aluno, e eles não querem esse aluno”

Neste ponto de discussão, pretendo analisar que fatores podem estar presentes por trás da repetida frase “Eu não tenho formação para isso”. Mais uma vez, reafirmo que quase sempre que esta frase foi pronunciada nos ambientes educacionais pelos quais tenho transitado, não consegui perceber um tom de reivindicação, de quem demonstra interesse em ter tal formação, com a intenção de melhor atender ao seu alunado e desenvolver um trabalho mais coerente com a perspectiva inclusiva. Tenho, outrossim, percebido um tom de queixa, como de alguém que se ressentir por uma falta irrecuperável e, que, por conta disso, não vê possibilidades de avanço para além da própria queixa. Se pensarmos que em qualquer profissão, a formação continuada é realizada levando em consideração as demandas diárias que surgem no seu exercício, e que a atualização constante de conhecimentos se faz fundamental para que o profissional não seja visto como ultrapassado, questiono o porquê

de alguns profissionais que trabalham na educação não conseguirem caminhar para além da queixa da falta de preparo, para buscarem formação que os ajude em seu trabalho.

(Rosana): Os professores pensam que no momento em que receberem esse tipo de formação, no momento em que aceitarem a adaptação arquitetônica da escola, eles estão abrindo os portões pra inclusão, quando na verdade, é um preparo pra gente estar recebendo esse pessoal, né? Então, é frustrante, porque a gente vem com uma idéia, com todo o entusiasmo, de trazer gente, de fazer um trabalho bacana, sem pensar se vem o fulano, ou... sem pensar na criança em particular, e isso nem sempre é aceito.

Em certos ambientes escolares, vem acontecendo a seguinte situação: determinados professores se queixam de que não sabem lidar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, porque não foram preparados para isso e não tiveram formação nesse sentido. Pois bem: seguindo uma política educacional inclusiva, a secretaria de educação implementa periodicamente a realização de cursos de formação continuada com um enfoque inclusivo. Paralelamente, os gestores das próprias escolas buscam profissionais e palestrantes que podem ir a esses espaços, discutir sobre algum assunto relacionado e esse enfoque. E, ainda, os professores da própria Sala de Integração e Recursos sugerem alternativas de atendimento a esses alunos por meio de parcerias, tanto no planejamento pedagógico, quanto nas atividades em sala de aula, que contemplariam não só tais educandos, mas a todos. Resultado: geralmente, ocorre o esvaziamento dos referidos cursos por parte justamente de quem mais reclama que não possui formação. Da mesma forma, é freqüente que essas pessoas sejam as que mais impõem obstáculos para assistir a uma palestra e que opõem resistência à entrada do professor especialista em sua sala de aula para desenvolverem ações em parceria.

Diante do que foi relatado, cabe-nos questionar se o discurso da queixa quanto à falta de formação ainda é procedente, diante da oferta, ao longo desses anos, de alternativas para que as lacunas deixadas na graduação sejam, pelo menos, amenizadas. Talvez seja necessário fazermos o caminho de volta desta análise até o título deste ponto de discussão (“Eles não querem

ter formação, porque senão vão ter que abrir as portas da escola para esse aluno, e eles não querem esse aluno”), e procedermos à reflexão que ele suscita, sabendo de antemão que tal reflexão não se esgota neste eixo de análise ao qual pertence.

E - “Enquanto tiver uma segunda opção (a escola especial), ele nunca vai ser visto como aluno da escola”

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre possui quatro escolas especiais, situação que não é muito comum de se ver em outras redes municipais de ensino. A tendência que tem se observado, desde que foram criadas políticas educacionais baseadas nos princípios inclusivos, é de um crescente fechamento das escolas especiais e das classes especiais, e a gradativa inserção dos seus alunos nas classes comuns, em escolas regulares. Tal tendência foi reforçada com a publicação da cartilha chamada *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, lançada pelo Ministério Público Federal, em 2004. Essa cartilha indica a matrícula urgente de alunos das escolas especiais em escolas comuns da rede regular, no Ensino Fundamental, já que, em sua avaliação, o atendimento especializado que tais escolas especiais oferecem não é visto como substituto do ensino comum, mas complementar.

Por conta dos fatos desencadeados a partir da publicação da referida cartilha, os questionamentos relativos à permanência de certos alunos nas escolas especiais (e, por conseguinte, sua própria permanência como escola, e não instituição de atendimento especializado) tornaram-se mais fortes e as discussões mais acirradas. Não pretendo aqui polemizar no sentido de defender qual espaço seria o mais inclusivo, numa visão polarizada e dualista. Pretendo, sim, fomentar a discussão acerca da existência ou não de um lugar determinado de inclusão. E, mais além, de procurar verificar se o fato de existirem escolas especiais seja um fator que leve ao não investimento do professor da sala comum no aluno com necessidades educacionais especiais, já que, caso tenha dificuldades em lidar com ele, poderá encaminhá-lo para a SIR e, em última instância para as escolas especiais.

(Sofia): *A inclusão não é restrita à escola, acho que acaba aparecendo mais porque é um espaço obrigatório, vamos dizer assim, dessas crianças estarem e acaba aparecendo mais por isso. A gente foi no Lucena Borges, que é uma escola especial com um trabalho bem específico para autistas e psicóticos, e aí tu te deparas com alguns questionamentos: como é que tu vais ter determinados alunos aqui na escola, com essa estrutura em que ela se encontra? O que tu vais estar fazendo, proporcionando? Porque algumas coisas, eu ainda considero inviáveis, assim... pra alguns alunos.*

(Gisele): *Nós ainda temos escolas especiais, então os alunos realmente mais prejudicados permanecem na escola especial. Os alunos que a gente tem no ensino regular são aqueles que teriam condições de aprendizagem. O professor do ensino regular acha que esses são os piores alunos. Não, eles não conhecem a realidade de uma escola especial. Então, essa distância de saber realmente o que é clientela da escola especial, eu acho que isso faz muita falta para o professor, porque ele não enxerga esses alunos com possibilidade de aprendizagem, ele só enxerga uma deficiência.*

(Rosana): *Pra mim, a inclusão não é pensar que o espaço regular é o saudável e o espaço especial é o da doença. O fato de eu inserir uma criança na escola regular não quer dizer que ele vai ser saudável, ele pode sair pior que ele entrou. Eu acho que são esses dois pontos (que prejudicam a inclusão): a falta de conhecimento e a imposição de que o espaço regular é o espaço da saúde. Não é. Me arrisco a dizer que chega a ser uma forma de preconceito.*

As opiniões das três professoras especialistas a respeito da inclusão são ricas como material de análise. A primeira pensa na inclusão como um processo que não deve ficar limitado ao espaço físico da escola, mas deve ser visto de forma mais ampla, abarcando todos os segmentos educacionais e outros com os quais a educação se articula. A segunda professora denuncia a falta de conhecimento por parte dos professores da escola regular da realidade de uma escola especial. Alega ainda que justamente essa falta de conhecimento, tanto da escola especial como do aluno que a frequenta (a seu ver, bem mais prejudicado do que o aluno inserido no ensino comum) faz com que esses professores não apostem na capacidade de aprender de seu próprio aluno. A terceira enfatiza o dualismo que se cria quando se tem a escola regular como espaço da saúde e a escola especial como espaço da doença.

O que é comum entre os sujeitos estudados é o questionamento se a escola regular (pelo menos aquelas em que elas trabalham) teria condições de ofertar uma educação de qualidade a certos alunos, isto é, se o ambiente escolar, da maneira como é estruturado atualmente, beneficiaria ou prejudicaria o seu processo de aprendizagem. Tenho ouvido, nos contextos por onde percorro, frases equivocadas com respeito ao tema deste eixo, como por exemplo: “O aluno ainda não está preparado para a inclusão” (não seria o contrário, a escola com uma proposta inclusiva é que deveria se preparar para receber o aluno?); “Ainda não é hora de incluir esse aluno, porque se ele for incluído, a escola regular vai massacrá-lo” (Qual a hora certa de ‘incluir’ um aluno da escola especial na escola regular, sem que esta possa ‘massacrá-lo?’); “O aluno vai sair da escola especial e ir para a inclusão” (inclusão é entendida como lugar delimitado?). Tais questionamentos devem servir de reflexão para que se chegue a um melhor entendimento do que seja a inclusão escolar, e que o lugar dela é onde o aluno tenha a possibilidade de se desenvolver como cidadão e melhorar seu processo de aprendizagem.

F - Os entraves para a inclusão escolar

Procurei investigar neste ponto de discussão o que os sujeitos estudados percebiam como dificuldade e obstáculo para que a proposta inclusiva seja efetivada de fato, visto que todos estão trabalhando dentro de um serviço de apoio que foi pensado objetivando dar suporte justamente a essa proposta, por meio do atendimento ao aluno, assessoria ao professor e orientação à família. As respostas vão desde as concepções errôneas sobre a inclusão escolar até a falta de parcerias para que ela ocorra.

(Virgínia): Eu acho que existem alguns empecilhos concretos. Existem muitas escolas que ainda não estão adaptadas, não têm elevador pra cadeirante, não têm banheiro adaptado. Mas eu vejo que é nas relações, nas crenças que os professores têm muito arraigadas, de que eles (os alunos) não aprendem, que a deficiência é um fato estático, imutável... eu ouço muito essa palavra - limite: “Chegou no limite, daqui ele não vai”. Então, muitas crenças que eu percebo que têm a ver com a nossa formação, mas não só isso, mas também com a nossa maneira de ver o outro na sociedade. Eu vejo que é lá nas

relações entre os sujeitos, a questão do preconceito, que dificulta... às vezes eu vejo que uma mudança de postura, de olhar, uma coisa mais flexível, já era meio caminho andado. Mas são posturas muito rígidas. Aí, acaba ficando muito difícil de ter espaço pra qualquer tipo de diferença maior. Tem coisas que a gente fala há doze anos e continuam com as mesmas respostas. As atitudes, como dizia a Rosita Carvalho, "as barreiras atitudinais", são as que mais dificultam a inclusão e a permanência desses alunos na escola. Entrar eles ingressam, mas permanecer e aprender, isso eu acho que 'tá' mais difícil, ainda.

(Gisele): Os professores não vêem que ele (o aluno) é capaz, eles só vêem o que ele não consegue. Então, enquanto o professor não estiver aberto a isso vai ser sempre uma dificuldade, ele vai sentar sempre na última classe, se ele fizer ou não fizer tanto faz, desde que ele não incomode; se ele incomodar ele vai ser conduzido ao SOE. A falta de entendimento do que é a capacidade real do aluno, do que ele pode realmente te dar de retorno à aprendizagem que tu 'tá' propondo, é o maior entrave para inclusão e isso é uma questão de formação geral do professor, porque desde o magistério não se aprende a trabalhar com eles.

(Sofia): O que precisa mudar são as redes de apoio que são muito falhas, apoio de outros profissionais que poderiam estar ajudando nesse processo; tu não tens apoio de uma psicóloga, de uma fono, de uma fisio, quando é necessário... de uma assistente social, que a gente precisa muito, em nossa comunidade. Na escola, eu acho que a gente precisa de mais assessoria pro trabalho com o aluno, ter um trabalho mais cuidadoso com cada aluno, pra poder dar um retorno pro professor, de uma forma mais consistente. Acho que esse espaço de discussão é um pouco restrito, em alguns momentos eu me sinto solitária, em outros... Tá, a gente troca entre si, ali na sala, tu trocas com um professor com quem tu tens mais parceria, com o serviço da escola, mas isso é muito... acho que falta um supervisor, isso falta e é necessário.

(Joana): Hoje em dia, eu acho que estar na escola regular é o melhor espaço pras crianças, qualquer criança, estar num espaço social que é pra todos. Eu ainda tenho muitas dúvidas do que a gente pode fazer por elas concretamente. Tu 'tá' no dia a dia aqui dentro, vendo muitas vezes o rechaço, a falta de equipamento, a falta de diálogo, a falta de flexibilidade, de organização curricular. Tudo isso me faz ter algumas angústias, no sentido de que... pra haver a mudança, alguns vão ser cobaias, como eu digo. Essas crianças que estão nesse momento de transição, sofrem muito; e a gente sofre, por a gente ser o agente tensionador de que isso aconteça.

(Virgínia): *Eu acho que falta estudo, que os professores estudam pouco, eles têm uma postura cobradora com relação aos seus alunos, de cobrar uma série de coisas que eles mesmos não fazem. E eles não podem pensar que já estão prontos e não precisam de nada. Eles querem que os alunos leiam, mas não gostam de ler. Eles querem que o aluno escreva, mas não escrevem; não produzem e querem que o aluno produza. Então, eu acho que falta estudo no coletivo da escola, um engajamento das pessoas naquele plano político pedagógico daquela escola, e que 'tá' todo mundo comprometido com aquilo ali.*

O relato dos sujeitos quanto aos obstáculos para que a proposta inclusiva ocorra na escola nos dá uma panorâmica das dificuldades e conflitos vivenciados por eles em seu dia a dia. Os entraves detectados por eles são de ordem: física, relacionados às barreiras arquitetônicas (elevador para cadeirante, banheiro adaptado etc.); curricular, referentes à organização, flexibilidade, adaptações, serviços de apoio, planejamento pedagógico etc.; das redes de apoio, tanto as da própria secretaria de educação (por meio das assessorias pedagógicas, cursos de formação etc.), como as parcerias com outras secretarias e atendimentos (fonoaudiológico, psicológico, fisioterápico, psiquiátrico, neurológico etc.); e de ordem comportamental, relativos às barreiras atitudinais, ao preconceito, discriminação, rechaço, descrédito etc.

A proposta inclusiva, ainda que suscite uma ressignificação muito mais profunda, para além de reformas de ordem prática, não foge a um quadro de dificuldades (existentes ao longo da história da educação), que certamente prejudicam significativamente sua caminhada. Entretanto, no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, acredito que a maior barreira seja a atitudinal, voltada ao desconhecimento, preconceito, estigmatização, descrédito para com esses alunos.

Ressalte-se, aqui, que estou descrevendo as percepções de profissionais que estão mergulhados no cotidiano da escola e sentindo na pele todas as angústias e tensões relativas à implantação de um projeto que exige uma reestruturação política, social e filosófica, que sofrem com a discriminação dirigida a seus alunos (e que por tabela lhes atinge) e que buscam, com seu “trabalho de formiguinha”, procurar contribuir para a construção de um mundo

mais justo, no qual acreditam; um mundo no qual são, ao mesmo tempo, sujeitos-objetos das ações na direção de uma escola inclusiva.

G - As concepções acerca da inclusão

Procuramos investigar anteriormente a consciência por parte dos sujeitos estudados quanto ao seu papel de agentes de inclusão e o peso que isso traz em sua atuação no contexto escolar. Mas, de que inclusão estamos falando? O que eles pensam a respeito de tal tema, presente em todos os ambientes da escola, mas que suscita tantas concepções, por vezes errôneas, a seu respeito? Já ocorreram, com frequência, diversas situações em que profissionais da educação se encontram para debater sobre inclusão escolar, e se perceber visões bem distintas com relação ao tema. Em minha pesquisa, procurei saber, além das dificuldades que os sujeitos detectam na implementação de uma proposta inclusiva, o que eles pensam sobre o que seja a inclusão ideal, e o que precisa ser feito para que ela seja atingida.

Com relação ao que pensam que seja a inclusão escolar ideal, os sujeitos expressaram o seguinte:

(Rosana): E eu vejo a inclusão como não só aquele sujeito (o aluno com necessidades educacionais especiais) estar se beneficiando, mas todos que estão participando, porque eu sempre penso que aqueles que têm oportunidade de conviver com uma diferença dessas têm muito mais possibilidade de serem pessoas melhores que nós fomos, pela nossa formação. Então, eu vejo inclusão como uma possibilidade maravilhosa pra todos, não só pra aquele sujeito portador da diferença, desde que benéfica pra esse sujeito, que não seja uma inclusão por inclusão, mas que ele seja um sujeito, dentro das possibilidades dele, que ele possa ser um sujeito de atuação.

(Sofia): Eu vejo a inclusão como um processo muito bom, mas ao mesmo tempo muito difícil e complicado em alguns casos, mas eu acho que ela traz discussões e a gente se depara com alguns impasses pela forma como as pessoas se organizam em suas vidas, porque claro, tu 'quer' tudo perfeitozinho, né? Perfeitozinho, bonitozinho, funcionando direitinho. Enquanto for assim, muito bom. Mas o mundo não é assim, a vida da gente não é assim. Então, tu não tens uma casa maravilhosa, um marido, filho, tudo funcionando direitinho; tu tens uma casa, um marido, filho e um monte de problemas, e tu tens que

administrar isso, né? Então, a possibilidade de tu te deparares com isso, na tua vida no geral, é muito bom; ter essa disponibilidade de tu trabalhares com a diferença é um crescimento humano imenso. Eu só não sei o quanto as pessoas estão disponíveis pra isso, e o quanto a gente tá fazendo realmente um bem pra alguns alunos.

As declarações expostas por estas duas professoras nos dão a dimensão do que pensam a respeito da inclusão. E dentro dessa exposição, verifico dois aspectos significativos que me chamaram atenção. Na fala de Rosana, uma concepção ampliada de inclusão, que não se restringe ao aluno com necessidades educacionais especiais, mas cuja implementação beneficia cada uma das pessoas que dela participa, como um princípio que fundamenta todas as ações educativas e que deve ser seguido por todos os segmentos da escola. No relato de Sofia, percebo um prolongamento da visão de inclusão que ultrapassa os portões da escola para nortear a própria vida e que, como o próprio movimento da vida, não é linear, mas complexo, que também tem dificuldades e problemas. E em ambas, o que ficou ressaltado foi a possibilidade de melhoria como ser humano por meio do convívio com as diferenças.

No momento de entrevista, perguntei aos sujeitos o que eles fariam, se tivessem o poder de operar modificações, para que a proposta inclusiva seja efetivada de fato. Aqui exponho algumas das respostas dadas:

(Virgínia): Se eu tivesse poder de decisão, eu investiria mais financeiramente nas escolas. Primeiro, na questão de acessibilidade física, de realmente as escolas estarem em condições de receber qualquer tipo de aluno, com qualquer característica. Por exemplo, um aluno com deficiência física, que o acesso dele a todos os ambientes da escola estivesse garantido. E na estrutura, no sentido de ter professores de educação especial em todas as escolas de ensino fundamental, e que eles pudessem fazer parceria com professores de sala de aula; é mais ou menos o que o professor volante faz, mas uma volância especializada, um professor formado em educação especial que entrasse nas salas, trabalhasse junto com o seu colega do ensino comum, em parceria, e que ele participasse do planejamento, do coletivo de professores daquele aluno, dos conselhos de classe, da avaliação, de tudo. Isso são coisas que não sei se

mudariam, mas eu implantaria. Se eu tivesse o poder do dinheiro, eu investiria nisso aí.

(Joana): De emergência, eu mudaria as parcerias que a escola pode fazer. A questão da saúde, por exemplo: eu mudaria primeiro a cabeça desses médicos, que ficam me dando laudos de impossibilidades pros meus alunos (risos). Boas avaliações neurológicas, orgânicas, é urgente pra mudar a noção... não do que é a doença, mas o que está acontecendo. É um espaço terapêutico realmente de qualidade e que estivesse dando apoio pra essas crianças que estão sendo massacradas com a nossa demanda muitas vezes, com a demanda da família.

Antes de comentar os relatos das professoras especialistas, gostaria de fazer uma observação que considero significativa. Percebo que a fala de ambas se encontra na razão direta do momento que estão vivenciando em seu ambiente escolar. Virgínia me relatou que tem feito tentativas para ter um envolvimento maior com um aluno que atende e com seu professor-referência, procurando desenvolver atividades em conjunto dentro da sala comum. Entretanto, a despeito da oportunidade de melhorias no atendimento a esse aluno e de um apoio mais presente ao professor, Virgínia percebeu resistência por parte deste em aceitar compartilhar seu espaço de sala de aula (e, conseqüentemente, se beneficiar da parceria). Joana enfatizou a questão médica, porque tem recebido um número considerável de alunos na SIR que já chegam com laudo médico, o qual se resume a uma identificação da deficiência, dentro de uma visão rotuladora e limitadora sobre as possibilidades de seus alunos.

A fala das professoras sugere mudanças em três direções: mudanças físicas, voltadas para a eliminação de barreiras arquitetônicas e que garantam o acesso dos alunos a todos os espaços da escola; ressignificação do serviço de apoio, deslocando o professor especialista de sua sala de recursos e desenvolvendo um trabalho mais de parceria, dentro da sala comum, bem como uma participação maior desse especialista em todas as ações desenvolvidas com seus alunos e das atividades da escola em geral, tornando-se mais pertencente a esse contexto; e o redirecionamento das ações dos profissionais que atendem ao aluno fora da escola, no sentido de redimensionarem seu trabalho, ultrapassando a busca da falta para as

possibilidades e desviando o seu olhar da doença para um conhecimento mais amplo do aluno que atendem.

H - Um sonho de inclusão...

Encerrei o segundo momento de entrevista (mais subjetiva) com os sujeitos pesquisados, com uma pergunta que tanto valia para seu momento pessoal como profissional, deixando-os livres para decidirem o caminho que tomariam em sua resposta. Procurei conhecer qual o seu maior sonho, seja em que área fosse. Aqui exponho algumas falas:

(Marisa): *Meu maior sonho é ver esse aluno incluído de verdade, estudando na sala de aula como qualquer outro aluno, e que seja respeitado e não isolado. Que seja visto mais pela potencialidade do que pela dificuldade.*

(Sofia): *Meu maior sonho é que as crianças pudessem estar nas escolas de uma forma mais tranqüila. Mas não é só a escola que tem que assumir esse papel de inclusão.. Então, meu sonho era que as coisas fossem feitas de uma forma mais justa. Não sei se justa seria a palavra, mas de uma forma mais adequada. Acho que não dá pra ter esse radicalismo de: “Vamos acabar com tudo”, sem saber que realidade é essa, sem saber o que tá sendo feito, se tá realmente incluindo... Eu acho que a inclusão não passa só por esse lugar da escola. Já tá muito marcado, mas não passa só por isso. Inclusão de uma forma mais justa, e não radical, tipo acabar com tudo. Meu sonho é que outras pessoas pudessem assumir isso também, junto, e que as pessoas fossem mais receptivas, algumas pessoas, a esse processo.*

(Joana): *Eu queria ter um espaço em que as coisas andassem, onde desse pra resolver tudo isso que eu não dou conta. Crianças bem alimentadas, bem tratadas, uma escola dando conta da aprendizagem. Eu e a Sofia ficamos mirabolando, aqui... ou em fazer uma ONG, um negócio pra criança passar o dia inteiro. Um espaço onde a criança entrasse e fosse embora e tu soubesses que ela não tinha passado o dia na rua, não ‘tava’ com fome, tinha tido todos os atendimentos médicos... acho que é por aí.*

(Virgínia): *O que me veio agora são as crianças e adolescentes não precisarem mais ser encaminhados ao serviço de apoio, não terem que freqüentar um serviço com o objetivo de sanar dificuldades. Seria assim: eles serem acolhidos na escola e a*

gente poder estar lá trabalhando com o professor, o professor nos receber como parceiro, se colocar aberto pra receber os alunos, pra trabalhar com todos eles, e aí não 'tô' me referindo só ao aluno com Síndrome de Down, um aluno com paralisia cerebral, mas todos. (...) Então, meu sonho seria esse: as pessoas serem mais receptivas, terem uma postura mais de interrogação, de se aproximar primeiro desses sujeitos, recebê-los e procurar buscar alternativas, estratégias, junto com os parceiros, pra atender da melhor forma possível, sem precisar de serviços, de reforço, de laboratório, porque aí sempre a responsabilidade é do aluno. Então, é o professor se apropriar mais do trabalho dele e perceber quanta coisa boa ele pode fazer em sala de aula.

(Gisele): Meu sonho é ver a inclusão dar certo, ver a inclusão acontecer como inclusão, mesmo. Alunos com dificuldades de aprendizagem, com qualquer tipo de deficiência fazendo parte de uma escola regular, numa classe regular, com atendimento como qualquer outro aluno, sem SIR. Gostaria que eles conseguissem sozinhos. E a gente dentro dessa escola, trabalhando com todo mundo que tiver dificuldade. Sem SIR sim, porque na verdade, a gente diz que quando eles estão bem, eles nos dão tchau, e a gente deixa eles andarem sozinhos. Então eu gostaria que todos não precisassem desse apoio, que a gente pudesse estar na escola, apoiando a escola como um todo, onde fosse necessário. Se em algum momento se precisar de algum atendimento, atende. Dentro da sala de aula, ou fazendo alguma outra atividade integradora, ou fazendo uma formação de professores, ou trabalhando com os pais... A Educação Especial dentro dessa escola regular? Sim, ótimo, mas não necessariamente tendo que estar ali apoiando esse aluno pra ele ficar de pé. Não. Ele pode ficar de pé, ele pode andar sozinho. Só que muitas vezes é preciso que tu enxergues isso, não fique botando várias bengalas pra ele se apoiar. Ele é capaz, só tem que acreditar...

Embora eu não tenha restringido minha pergunta à questão educacional, muito menos à inclusão ou ao aluno com deficiência, todos os sujeitos pesquisados deram suas respostas relacionadas a esses temas. Percebo em suas falas que seus desejos passam pelas mudanças em três fatores: do aluno que atendem, da inclusão escolar e de seu próprio trabalho.

Primeiramente, em se tratando de seus alunos, seu desejo está relacionado à forma como estes são vistos e tratados no contexto escolar. Tal desejo é de um outro caminho para os alunos que atendem. Um caminho de respeito, acolhimento e aposta em seu potencial, onde não haja a sua

segregação. Que, mesmo que sejam reconhecidas suas características e diferenças, que elas não sejam motivo para que esses educandos sejam discriminados ou separados, mas um investimento em sua capacidade de aprendizagem e autonomia.

O segundo sonho encerra uma insatisfação com o que denominam de inclusão, da forma como ocorre atualmente, mas que, a seu ver, não acontece plenamente. Por isso, se reportam a um desejo de uma inclusão de verdade, não só como princípio, mas um conjunto de valores que privilegia a justiça e a ética nas relações, e que irá nortear todas as áreas de sua vida, inclusive a educacional.

O terceiro sonho se volta ao próprio trabalho que esses sujeitos desenvolvem, deixando bem claro de que as ações que empreendem não são mais suficientes para um atendimento que eles imaginam estar mais condizente com o ideal de inclusão. Em seu sonho, acreditam em ações de parceria mais estreita com o professor da sala comum, dando apoio a ele e ao aluno em sua própria turma, expandindo seu trabalho para além do espaço da SIR, apoiando a escola como um todo.

Desta forma, percebo que os sonhos de meus sujeitos de pesquisa concentram o que eles acreditam ser a educação ideal, pautada em uma perspectiva inclusiva, da qual eles fazem parte: uma inclusão que ultrapasse os muros da escola e que se faça presente em todos os segmentos da vida do ser humano, na construção de um mundo mais justo e ético; nele, todos os alunos serão acolhidos, respeitados em suas diferenças e atendidos em suas necessidades. E o professor especialista, dentro desse contexto, será um parceiro importante para o desenvolvimento de todas as ações educativas que necessitem de seu apoio.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ela está no horizonte.
 [...] Me aproximo dois passos,
 ela se afasta dois passos.
 Caminho dez passos e o
 horizonte corre dez passos.
 Por mais que eu caminhe,
 jamais a alcançarei.
 Para que serve a utopia?
 Serve para isso:
 para caminhar.
 (Eduardo Galeano)

Ao final desta pesquisa, utilizo-me de uma metáfora ao imaginar toda a caminhada que empreendi na busca do conhecimento comparando-a à travessia de um rio, elemento da natureza tão presente em minha história de vida e parte significativa de minhas lembranças. Como que cumprindo um ritual de imersão, fui entrando aos poucos nesse rio, com cuidado, sondando a profundidade com os pés, procurando perceber do que o solo era formado, observando qual a força da correnteza, para que pudesse mergulhar com segurança, sem o perigo de afundar no meio e na certeza de conseguir chegar à outra margem.

Após ter mergulhado nesse rio, meu movimento agora é de retomada ao início de minhas inquietações, como um caminho de volta à primeira margem. Entretanto, assim como Heráclito (aprox. 540-480 a.C.) enunciou que um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio, porque da segunda vez não será o mesmo homem e nem será o mesmo rio, tenho consciência de que não atravessei incólume e, portanto, não sou a mesma pessoa. Da mesma forma, creio que minha travessia também deixou marcas nesse rio, numa relação particular de mútua influência e aprendizado.

A partir dessa primeira compreensão, refaço a trajetória histórica da avaliação inicial dentro do espaço que escolhi para pesquisar, tomando como base minhas primeiras observações com relação à sua prática, durante minha justificativa⁴⁵, tecendo algumas considerações fundamentadas no referencial sócio-histórico.

⁴⁵ Página 19.

A - A primeira observação que relatei anteriormente, em minha justificativa de pesquisa, se referia às características da avaliação inicial, ainda baseadas em um modelo clínico e com ênfase em um laudo. Pois bem: tal avaliação inicial, da forma como vem sendo desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, apresenta um avanço no que se refere às suas características. Percebo que o fato de ser praticada por professoras especialistas (e não por profissionais da área médica) e dentro do contexto escolar (e não no contexto de clínicas) fez com que ela se afastasse do modelo clínico. A meu ver, tal fato implica em ganhos para uma compreensão mais ampla acerca do aluno, que não se limita apenas a um laudo sobre o que ele tem, mas um conhecimento mais aprofundado de suas potencialidades e necessidades, bem como de seu processo de aprendizagem, assumindo assim uma dimensão mais educacional do que terapêutica.

Observo também um investimento maior na interação professor-aluno e uma aposta no estabelecimento do vínculo como meio para um melhor atendimento. Isso se reflete na qualidade do diálogo que as professoras desenvolvem com seus alunos, na escolha dos materiais utilizados durante a avaliação, em sua maioria lúdico-pedagógicos, como também nas práticas efetivadas no espaço da SIR, mais voltadas aos jogos, desenhos e brinquedos, o que imprime um caráter de maior intimidade entre o professor e o educando, retirando assim o formalismo e a ilusão de pretensa neutralidade que em outras épocas se imprimia ao momento de avaliação.

Em contrapartida, percebo a necessidade de haver um planejamento mais consistente das ações investigativas, que envolva uma melhor sistematização com relação ao que se pretende conhecer sobre o aluno encaminhado à avaliação e que possa auxiliar na compreensão de como ele aprende. Assim, procurar investigar em que nível (real e potencial) se encontra o aluno com relação às suas funções cognitivas, aos conceitos científicos adquiridos, saber o que ele pensa a respeito de si e de seu processo escolar, buscar conhecer seu ambiente familiar, de sala de aula, as relações com os familiares, professores e escola etc. - tudo isso dentro de uma visão de possibilidade, requer ações bem arregimentadas e domínio dos materiais utilizados, até mesmo para o caso de se trabalhar no improvisado. Desta forma, a avaliação dará maiores subsídios ao professor para que possa traçar

estratégias pedagógicas mais fundamentadas, que contemplem o processo de aprendizagem como um todo e que auxiliem na definição do próprio plano instrucional do aluno.

Com relação ao peso que se dava à avaliação como um ato decisório de todo o destino escolar do aluno, percebo que, em algumas situações, tal peso tomou o caminho inverso, visto que algumas vezes esta avaliação não é valorizada pela comunidade escolar como sendo um elemento elucidativo quanto ao processo educacional do aluno e que pode dar indicadores de que maneira proceder ao seu melhor atendimento. A valorização recai muito mais sobre o atendimento em si do que sobre o interesse investigativo da avaliação, uma vez que para haver tal atendimento, a família tem que se comprometer a levar sistematicamente o aluno até a escola. Mesmo entendendo a avaliação não como um fim em si mesma, mas como processo contínuo que não se esgota nesse momento inicial, e sim, que faz parte do próprio processo de aprendizagem, penso que não se pode perder de vista a sua relevância, já que no mínimo, é por meio dela que os professores podem fazer uma interlocução com a escola sobre a situação do educando e traçar mais objetivamente o seu planejamento pedagógico.

B - Se em minhas observações anteriores à pesquisa, percebia um trajetória de avaliação inicial desconectada da história da Educação Especial e do percurso que tem feito a educação em uma perspectiva inclusiva, esta percepção não se confirmou com relação aos sujeitos pesquisados. Observei que seus procedimentos, materiais utilizados, o que privilegiam durante o ato avaliativo, se encontram concernentes com os princípios inclusivos. Percebi também que é uma avaliação dinâmica, que possui movimento, que não “congela” o aluno naquele momento, mas tem um olhar prospectivo, voltado para as suas possibilidades. A questão, mais uma vez, se encontra na diluição do ato avaliativo dentro do próprio atendimento especializado, o que faz com que, aos olhos de alguns membros da escola, ele simplesmente desapareça. Assim, por maior esforço que as professoras especialistas façam em demonstrar a importância desse momento para disparar o processo educativo do aluno e o trabalho de parceria com o professor-referência, é um esforço que tende a ter limitados seus efeitos, já que para esses membros, o encaminhamento de seu aluno para o serviço de apoio implica em

transferência de responsabilidade quanto ao processo de aprendizagem desse mesmo aluno.

Penso que talvez a elaboração de um relatório de avaliação mais consistente, contendo o registro de todos os momentos avaliativos e o relato das potencialidades e dificuldades do aluno em todas as áreas, que demonstrem em que condições se encontra o seu processo de aprendizagem, associado a um contato mais formalizado e pontual entre os profissionais, para devolução das observações acerca do educando e planejamento conjunto das estratégias metodológicas, possa vir a ser uma alternativa viável de aprofundamento da avaliação, não perdendo de vista que o maior objetivo é responder às necessidades de aprendizagem desse aluno.

C - Por fim, com relação à percepção de que a avaliação se encontra nas mãos de poucos especialistas, que acabam virando *experts* quanto ao conhecimento do aluno, vejo que a rede municipal, sob certos aspectos, ainda se encontra nessa situação. Mesmo reconhecendo que houve um avanço no que tange à avaliação inicial ter saído das mãos de profissionais da área médica ou clínica, para a área educacional, ainda assim, permanece sob a responsabilidade quase que exclusiva do professor especialista, que tem a prerrogativa quanto às decisões sobre o processo escolar do educando e encaminhamentos posteriores a essa avaliação. Por mais que se tenha uma seqüência de encaminhamentos com pareceres para a avaliação do aluno na SIR, a conclusão do processo avaliativo é feito exclusivamente pelo professor desse serviço de apoio. Se tais pareceres forem consistentes, esse professor até se vale destes para suas conclusões. Entretanto, não é um processo compartilhado, isentando-se os professores de turma do compromisso em buscar conhecer melhor seus alunos e procurar ajudá-los em seu processo de aprendizagem. Se não se sentem responsáveis por tal processo (afinal, transferiram o poder de decisão para o professor especialista), também não se sentem comprometidos com a própria inclusão desses alunos. Em alguns casos, preferem mesmo que eles nem estejam em suas salas de aula. Assim, os professores da SIR terminam por carregar a encargo duplo e solitário de proceder ao atendimento especializado dos educandos e lutar por sua inclusão na escola regular.

Penso que uma ampliação do trabalho do professor de turma como primeiro avaliador, não só detectando que o seu aluno “tem problema”, mas investigando suas características e possíveis causas de suas dificuldades de aprendizagem, seja urgente, para que se sinta responsável pelo desenvolvimento do mesmo. É uma prática que um professor preocupado em proporcionar o melhor atendimento educacional ao seu alunado já realiza, ainda que de maneira informal e com intenção primeira de melhor conhecê-lo. No entanto, é mister que esse trabalho não se encerre unicamente em tal professor, para que não se sinta sozinho na incumbência de levar adiante o processo educativo de seus educandos. Penso, igualmente, que um trabalho avaliativo colaborativo, no qual professor especialista e professor-referência possam compartilhar saberes, conclusões e até o próprio espaço de atuação, seja o caminho mais viável para que coloquem seu trabalho a serviço de um melhor atendimento ao aluno e, conseqüentemente, à sua inclusão escolar.

Por fim, concluo esta pesquisa enfatizando a relevância da avaliação inicial para o processo educacional do aluno, visto que ela é um meio importante para conhecer como ele aprende, saber melhor sobre sua história de vida e para tomar decisões pedagógicas que atendam suas necessidades de aprendizagem. Para tanto, é necessário que essa avaliação abandone concepções preconceituosas e discriminatórias com relação ao potencial de aprendizagem dos alunos avaliados, especialmente o aluno com deficiência mental. Afinal, não existe só um modo de aprender, mas diferentes formas de aprendizagem. E estas formas de aprendizagem, para além de um determinismo biológico, devem ser entendidas conforme as demandas culturais que as produzem.

A perspectiva sócio-histórica nos propicia uma visão de sujeito que não se restringe às suas incapacidades, mas que aposta nas possibilidades, uma vez que desloca o seu olhar, anteriormente voltado somente ao aluno e suas próprias condições individuais e internas de desenvolvimento, para o campo das relações sociais nos quais ele está inserido. Essa visão ampliada de sujeito que se constitui pelo outro e nas relações que estabelece com esse outro, conforme refere Smolka (2000), “muda o foco da análise psicológica: não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os

outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar e de relacionar-se” (p.30).

Pensando desta maneira, mais uma vez ressalto o papel da avaliação inicial como uma primeira aposta do contexto escolar quanto à participação do aluno nas práticas culturais de seu grupo social, não só como mero receptor da instrução, mas como um agente ativo de seu próprio conhecimento e integrante de um conhecimento maior, construído pela humanidade ao longo de sua história.

Com referência ao avaliador, faz-se importante uma mudança de olhar que não tome o avaliado como objeto, mas como um sujeito que está todo no processo avaliativo, com o qual ele interage para um conhecimento mútuo, não perdendo de vista que da mesma forma em que ele avalia, também será avaliado. É essencial, do mesmo modo, que ele estenda seu foco das condições estritamente cognitivas do aluno para os aspectos afetivos, culturais, históricos e sociais que permeiam as interações e que influenciam tanto o acolhimento à diferença, quanto as expectativas depositadas em sua capacidade de aprendizagem.

Mais do que isso, é vital que ele, avaliador, não esqueça que o olhar com o qual se dirigir ao aluno, vai repercutir no olhar da família, da escola e do próprio aluno sobre si mesmo, influenciando marcadamente no seu desempenho e nas significações que essas pessoas têm a respeito desse educando. Como referem Camargo&Toresan (2000), se a expectativa da sociedade voltada para o aluno (principalmente o aluno que apresenta deficiência mental) for de incapacidade, é provável que ele se torne mesmo incapaz. Em última instância, que a escola se conscientize de que ela é o *locus* principal onde a criança recebe todo o legado cultural da humanidade à qual pertence e da qual ela é um elemento tão importante como qualquer outro. É no contexto escolar, cujo ato educativo é intencional e sistemático, que a criança estabelece suas interações e vínculos sociais com seus pares e toma contato com a diversidade e riqueza humana, sendo assim “alimentada” cultural e afetivamente na direção de seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANACHE, Alexandra Ayach e MARTINEZ, Albertina Mitjans. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Estudo sobre o processo de institucionalização de alunos que apresentam deficiência mental severa**. III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Unicamp, Campinas, jul/2000. Disponível em:

<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1560.doc>

BAPTISTA, C. e SKLIAR, C. Inclusão ou exclusão? In: **A Educação em tempos da globalização**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2001.

BAKER, J.; GADEN, G. Integration and Equality. In: **Integrating special children: some ethical issues**. Hants, Avebury, 1992.

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

BONETTI, Rita Vieira de Figueiredo. **Estratégias de aprendizagem**. Mimeo, 2000.

BOOTH, Tony et al. **Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**. Trad. Ana Luisa López. CSIE, 2000. Disponível em:

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/indice_de_inclusion_desarrollando_aprendizaje_participacion_escuelas.pdf?menu=/port/biblio/docdig/

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

CAMARGO, Evani A. Amaral & TOREZAN, Ana Maria. **Concepções sobre a deficiência mental e a constituição da subjetividade da pessoa deficiente**. III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Unicamp, Campinas, jul/2000. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1290.doc>

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. Tese - (Doutorado) - Universidade do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação – Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 19-30, 2005.

_____. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **INCLUSÃO – Revista da Educação Especial**, MEC/SEESP, Brasília, v. 1, p. 29-34, out./2005a.

_____. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, Brasília, v. 11, n. 2, p.147-156, 2003. Disponível em: http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art07_t.htm

CECCIM, Ricardo Burg. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: **Educação e exclusão**: abordagens

sócio-antropológicas em educação especial. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 15-36.

Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais.** Brasília: Unesco, 1994.

DAVIS, Claudia. Piaget ou Vygotsky: uma falsa questão. **Viver Mente&Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia, n. 2: Liev Seminovich Vygotsky – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 38-49.

DAVYDOV, V. V. e ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.** Campinas: Papyrus Editora, 1994.

DE CARLO, Marysia Mara Rodrigues do Prado. **Palavras e ações nos momentos interativos:** a constituição histórico-cultural do desenvolvimento humano com / além da deficiência. III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Unicamp, Campinas, jul/2000. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2130.doc>

DE SOUZA, Ana Maria Martins, DEPRESBITERIS, Lea e MACHADO, Osny Telles Marcondes. **A mediação como princípio educacional:** bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac, 2004.

DO CARMO, Apolônio A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, MEC/SEESP, Brasília, v. 13, nº 23, p. 43 – 48, 2001.

DOS SANTOS, Mônica Pereira. **Ressignificando a Escola na Proposta Inclusiva.** Seção Educação Inclusiva, Portal Educação On-line, 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>

DSM-IV - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1995.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 7-25.

GAIO, Roberta. Educação: possibilidades de uma vida com qualidade para os deficientes. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.4, n.4/5, jan./dez. 2004 – ISSN 1679-8678.

GIL, Marta. **Deficiência mental e inclusão social**. Salto para o futuro, TVE Brasil, 2002. Disponível em:

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ede/edetxt2.htm>

GLAT, R. & FREITAS, R. C. **Sexualidade e Deficiência Mental: Pesquisando, Refletindo e Debatendo sobre o Tema**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

_____. **“Somos Iguais a Vocês”**: Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 2, mar-abr/1995, p. 57-63.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Contribuições da abordagem histórico-cultural nas pesquisas em educação especial**. III Seminário de Pesquisa em Educação Especial: Diálogo e Pluralidade. São Paulo, 2007 (inédito).

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1982.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho. O sério desafio duma Educação Inclusiva. **Revista Educando**, ano 01, ed. 6, p. 10, nov/dez-2006.

KOZULIN, Alex. **La psicología de Vygotski**: Biografía de unas ideas. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

LUNT, Ingrid. A prática da avaliação. In: **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

MACEDO, Lino de. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. Seção Educação Inclusiva, Portal Educação On-line, 2002. Disponível em:
http://www.educacaoonline.pro.br/art_fundamentos_para_educacao_inclusiva.asp?f_id_artigo=397

MACHADO, Clarita Franco de. Sociedad Inclusiva. **Boletim Técnico do Senac** – v. 30, n. 2, mai/ago., 2004. Disponível em:
<http://www.senac.br/informativo/bts/index.asp>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora da virada. **INCLUSÃO – Revista da Educação Especial**, MEC/SEESP, Brasília, v. 1, p. 24-28, out./2005.

_____. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARTIN, W. L. B. **A Escala Kahn de Inteligência para Crianças** - Revisão Paraense (EKIC: RPa): Manual Experimental e Guia para Aplicação e Apuração. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 1980.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MOFFATT, Alfredo. **Psicoterapia do Oprimido** – Ideologia e Técnica da Psiquiatria Popular. São Paulo: Cortez, 1983.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, 2003; 9(2): 191-211.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1998.

OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: EDUSP, 2003.

_____. **Classificação Estatística de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID10**. São Paulo: EDUSP, 1994.

PADILHA, Ana Maria L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. In: **Educação e Sociedade**: Vygotsky – o manuscrito de 1929 - temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas, SP, Centros de Estudos Educação e Sociedade - CEDES. n. 71, 2000. p.197- 220.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: USP, 1984.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RIBAS, João B. Cintra. **O que são Pessoas Deficientes**. São Paulo: Nova Cultural – Brasiliense, 1985.

SÁNCHEZ, Pilar Anaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **INCLUSÃO – Revista da Educação Especial**, MEC/SEESP, Brasília, v. 1, p. 07-18, out./2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **INCLUSÃO – Revista da Educação Especial**, MEC/SEESP, Brasília, v. 1, p. 19-23, out./2005.

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

SMED – Prefeitura Municipal de Porto Alegre. **Plano Municipal de Educação de Porto Alegre**. Porto Alegre, nov./2004. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/pme_final.pdf

SMOLKA, Ana Luiza e LAPLANE, Adriana Lia. Processos de cultura e internalização. **Viver Mente&Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia, n. 2: Liev Semiovich Vygotsky – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 76-83.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Relações de Ensino: Análises na perspectiva Histórico-Cultural**. Cadernos CEDES, n.50, Campinas, 2000.

SOUZA, Márcia Imaculada de. **O impacto da psicologia na construção histórica do conceito de deficiência mental**. Seção Educação Inclusiva, Portal Educação On-line, 2002. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/25/marciaimaculadasouzat15.rtf>

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **A SIR chegou... : Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Dissertação - (Mestrado) - Universidade do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação – Porto Alegre, 2002.

TEZZARI, Mauren e BAPTISTA, Claudio. Vamos brincar de Giovani? In: **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras completas V: Fundamentos de defectologia**. Cuba: Pueblo y Educación, 1997

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**, 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, C. **A humanidade como ela é**. Portal Educacional, nov./2001. Entrevista concedida a Vitor Casimiro. Disponível em:

<http://www.educacional.com.br>

_____. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO E UTILIZAÇÃO DE DADOS
COLETADOS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Eu, _____,
abaixo assinado (a), portador (a) da carteira de identidade
nº. _____ expedida por _____ em ____/____/____,
autorizo que os dados por mim fornecidos, em entrevistas, reuniões e
observações, sejam utilizados para a análise e discussão na pesquisa que está
sendo desenvolvida pela pesquisadora Gabriela Maria Brabo Sousa, intitulada
**“Avaliação Inicial do Aluno com Deficiência Mental na Perspectiva
Inclusiva”**, com a condição que minha privacidade seja protegida, pela não
identificação como informante, pela autora da pesquisa.

Estou ciente que a minha participação na pesquisa é voluntária, sem
qualquer vantagem financeira, por ser uma pesquisa acadêmica desenvolvida
em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela aluna Gabriela Maria Brabo
Sousa.

Também estou ciente de que me é assegurado o direito de não
participar ou de me retirar da pesquisa, a qualquer momento, sem que isto
represente qualquer tipo de prejuízo profissional.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora fica
à disposição para esclarecimentos.

Porto Alegre, ____ de _____ 2006

Participante da pesquisa

Pesquisadora

ANEXO B - ROTEIRO DO PRIMEIRO MOMENTO DE ENTREVISTA

- 1 - Qual o percurso da avaliação inicial até chegar na SIR?
- 2 - Quem realiza a avaliação?
- 3 - Como e onde é feita?
- 4 - Segue algum modelo?
- 5 - É baseada em algum referencial teórico?
- 6 - Quais os instrumentos utilizados?
- 7 - Qual a participação dos outros elementos (professor de turma, orientador, família, o próprio aluno etc.) no processo avaliativo?
- 8 - Quais os critérios utilizados para identificar um aluno com deficiência mental?
- 9 - Como é feita a devolução da avaliação para a escola e família?
- 10 - Como é feito o acompanhamento do aluno após a avaliação inicial?
- 11 - Qual a relevância da avaliação para a inclusão do aluno?
- 12 - Quais os obstáculos para a inclusão?

ANEXO C - ROTEIRO DO SEGUNDO MOMENTO DE ENTREVISTA

- 1 - Como foi o teu dia ontem?
- 2 - Quem é a..... (nome do sujeito)?
- 3 - Qual a trajetória profissional até chegar à SIR?
- 4 - Como te sentes com relação ao teu trabalho?
- 5 - Como te sentes com relação à convivência na escola?
- 6 - Te sentes pertencente à escola?
- 7 - Percebes que a escola te sente pertencente a ela?
- 8 - Como te sentes no papel de avaliador?
- 9 - E como te sentes sendo avaliado?
- 10 - Como percebes o aluno com deficiência mental?
- 11 - Como percebes a inclusão escolar?
- 12 - O que te deixa satisfeita/insatisfeita?
- 13 - Se tivesses a possibilidade de mudar algo em teu trabalho/escola, o que mudarias?
- 14 - Qual o teu maior sonho?

**ANEXO D - FOLHA DE ROSTO DA FICHA DE ENCAMINHAMENTO
PARA A SIR**

ENCAMINHAMENTO PARA A SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS – SIR

Escola Pólo de Atendimento: E.M.E.F.

a) Dados de Identificação do Aluno (a):

1. Nome:.....

2. Data Nascimento: Idade: anos e meses

3. Filiação: Mãe:

Pai:.....

4. Responsável:

5. Endereço:

.....Tel. p/ contato:

b) Dados de Identificação da Escola:

1. Escola que frequenta: E.M.E.F

2. Data de ingresso:/...../.....

3. Ciclo: Ano: Turma: Turno:

4. Professor (a) Referência:

5. Professor (a) Volante:

6. Professores (as) Especializadas:

.....
.....
.....

7. SOP: Orientador (a):

Supervisor (a):

8. Data do Encaminhamento:/...../.....

9. Atendimentos:

- Possui algum tipo de atendimento na escola?

() não

() sim – Qual? Frequência:

- Possui algum tipo de atendimento fora da escola?

() não

() sim – Qual?

**ANEXO E - PARECER DOS PROFESSORES PARA ENCAMINHAMENTO
À SIR**

PARECER DOS (AS) PROFESSORES (AS)

1. Dados de Identificação:

a. Nome do (a) aluno (a):

.....

b. Turma:

c. Turno:.....

d. Professor (a) referência:

.....

e. Professor (a) Volante:

f. Professores (as) Especializados (as):

.....

.....

.....

.....

2. Histórico do (a) aluno (a): (*dificuldades apresentadas: cognitivas, sociais, afetivas e de linguagem, intervenções feitas, encaminhamentos*)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Assinaturas:.....

.....

.....

Data:/...../.....

ANEXO F - PARECER DO SOP PARA ENCAMINHAMENTO À SIR

PARECER DO SOP

- Histórico do Aluno (a): *trajetória do (a) aluno (a) na escola, intervenções já realizadas pelo SOP junto ao (a) professor (a), aluno (a), família e outros atendimentos extra escola.*

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Motivo do Encaminhamento:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
Assinatura do (a) Orientador (a)
Data:/...../.....

.....
Assinatura do (a) Supervisor (a)
Data:/...../.....

ANEXO G - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FAMÍLIA (Escola C)**FAMÍLIA**

Nome do responsável: _____

Grau de parentesco: _____

Constituição familiar atual:

Econômica: _____

Educacional/Escolar: _____

Social/Lazer: _____

Relacionamento familiar: _____

Relacionamento da família, enquanto comunidade, com a escola:

Qual a procedência da dificuldade apresentada pelo (a) aluno (a): Origem, tratamento, medicação, atendimento com especialistas...

Como a família encara esta dificuldade:

Qual a expectativa da família quanto:

Ao aluno _____

A SIR _____

ANEXO H – TRÊS CASOS DE AVALIAÇÃO

No quarto dia, Deus criou as aves e viu que tudo era bom. Depois de algum tempo, observou que três delas não agiam como as demais, pois não conseguiam voar. Chamou três anjos-mestres e enviou-os à Terra para ensinar-lhes a arte do vôo. Ao final de um ano letivo, chamou-os de volta e pediu-lhes o relatório do trabalho realizado.

O primeiro anjo-mestre entregou-lhe uma Ficha de Avaliação impecável do cabeçalho às anotações de rodapé, na qual se podia ler: *“Aluno quieto, mas apático, com sérios problemas de aprendizagem. Não conseguiu atingir os requisitos mínimos necessários para promoção. Não saiu do estágio inicial. É infrequente. Faltou a todas as aulas práticas. Parece ter horror à escola. Apresenta esfenisciformismo acentuado, com dificuldades motoras e de locomoção. Tem penas escamosas, os dedos virados para diante, além de outros defeitos físicos congênitos que o impedem de voar com a turma. Sua família deve ser comunicada, a fim de levá-lo a um ortopedista e a um fisioterapeuta. No próximo ano, deverá ser encaminhado a uma sala de ensino especial, com acompanhamento de um psicólogo, para curar essa sua obstinação em não querer voar. Conclusão: será retido na série.”*

O segundo anjo apresentou um relatório menos técnico, onde dizia: *“Missão cumprida. Durante as aulas, falei-lhe sobre a capacidade e a necessidade de voar. Mostrei-lhe o céu e falei sobre a energia eólica e as correntes ascendentes. Apresentei-lhe vários slides, vídeos, recortes de revistas e jornais sobre o assunto. Expliquei-lhe e demonstrei na lousa toda a teoria conhecida sobre o vôo das aves. Consegui esgotar, até o mês de outubro, a matéria toda do livro didático. No próximo ano, este aluno deve matricular-se na série seguinte. Está apto a voar.”*

O terceiro, ao relatar seu trabalho, disse o seguinte: *“Fizemos algumas experiências durante o curso e percebemos que o aluno não consegue voar com sua turma. Apresenta algumas diferenças que devem ser consideradas: seus ossos são muito longos e suas asas curtas demais. A cauda, também curta, serve apenas para apoiar o corpo em posição vertical. Apesar de eu ter voado várias vezes, levando-o comigo, não demonstrou*

interesse em voar sozinho. Sente medo de se atirar do penhasco, a despeito de suas diversas tentativas.

*Decidimos, então, avaliar nosso trabalho e refizemos o currículo para atendê-lo nas suas necessidades. Descemos da montanha para a praia e, atualmente, estamos nos dedicando à natação. Nessa atividade, ele demonstra facilidade e gosto incríveis. Eu mesmo quase não consigo acompanhá-lo em seus movimentos, atrapalhado que fico com minhas quatro grandes asas emplumadas; contudo, aos poucos, vou me acostumando. Em pouco tempo, com certeza, estaremos nadando juntos, eu e esse aluno diferente chamado **pingüim**.”*

(Paulo César e Almeida, professor e vice-diretor da E. E. Visconde de Arantes – Andrelândia – MG – 2002).