

MESA-REDONDA:

Políticas de inclusão escolar: diretrizes, serviços e sujeitos

Participantes: Claudio R. Baptista (PPGEDU-UFRGS) – coordenador;
Luciane Viegas (Faculdade São Judas Tadeu, Porto Alegre);
Mauren L. Tezzari (PPGEDU-UFRGS)

RESUMO:

Palavras-chave: Educação; Inclusão Escolar; Políticas educacionais

Apesar do grande número de produções acadêmicas sobre a temática "inclusão escolar", é amplo o desconhecimento acerca dos efeitos desse debate e da emergência de dispositivos legais que constituem um plano normativo favorecedor da ampliação de processos inclusivos. A presente proposta de mesa-redonda tem como objetivo geral o debate sobre três diferentes planos que congregam as políticas de inclusão escolar: o plano normativo e as relações com a Educação Especial; a organização dos serviços que compõem o atendimento escolar nos sistemas de ensino; as singularidades de cada grupo de sujeitos que são historicamente reconhecidos como sujeitos “da Educação Especial”. Cada um desses planos será abordado a partir de pesquisas que focalizam, respectivamente, as políticas de Educação Especial no Rio Grande do Sul, as Salas de Integração e Recursos do Município de Porto Alegre e o atendimento educacional aos sujeitos com Transtornos Globais de Desenvolvimento. Pretende-se que a apresentação desses temas contribua com a análise acerca do processo de implementação de políticas de inclusão escolar no Estado do Rio Grande do Sul. Para o desenvolvimento da análise, serão destacadas: algumas experiências de escolarização que valorizam o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum; as possíveis conexões entre a inclusão e as políticas municipais de atendimento educacional; as características do atendimento educacional oferecido aos alunos com necessidades educativas especiais, considerando-se os contextos prioritários de análise e os dispositivos que dão suporte ao trabalho: serviços de apoio, formação continuada, organização curricular.

Trabalhos que integram a Mesa-redonda:

- 1. Educação Especial: políticas públicas no Rio Grande do Sul.**
- 2. Inclusão Escolar e rede de apoio: a Sala de Integração e Recursos (SIR) como possibilidade de serviço de atendimento especializado.**
- 3 Políticas educacionais e processos inclusivos: os sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.**

Políticas educacionais e processos inclusivos: os sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

VASQUES, Carla K. – PPGEDU/ UFRGS.

BAPTISTA, Claudio R. – PPGEDU/ UFRGS.

Agências Financiadoras: CNPq e CAPES.

A educação inclusiva pode ser concebida como um movimento que envolve uma longa história de luta pelos direitos humanos, sendo influenciada pela emergência da educação ativa, da pedagogia institucional, do movimento anti-psiquiátrico e da psicanálise. Em seu âmago, contempla o enfrentamento com formas de existência antes não reconhecidas, propondo a flexibilização dos processos pedagógicos e a valorização da pluralidade.

Não serão abordados os diferentes movimentos que gestam a inclusão escolar, compreendendo-a, neste trabalho, como um novo paradigma no campo da educação. Tal paradigma implica a construção de espaços educacionais capazes de reconhecer, acolher e valorizar as diferenças; a interrogação de uma prática pedagógica pautada nas limitações, deficiências e desvantagens dos sujeitos; a interlocução entre diferentes campos do conhecimento; a valorização de experiências em espaços de ensino comum. Por meio dos pressupostos que embasam os processos de inclusão escolar, procura-se transformar a concepção de que o fazer pedagógico com os sujeitos que apresentam alguma deficiência/desvantagem é uma decorrência de suas limitações.

Na construção de processos inclusivos encontram-se, com frequência, obstáculos relativos aos supostos limites de alguns sujeitos quanto à possibilidade de escolarização. Crianças e adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) constituem um dos principais grupos que representam tal impossibilidade. Em consequência de sua estruturação psíquica singular, estas crianças apresentam, por exemplo, comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas ou aparentemente sem nexo, escritas e leituras ‘coladas’ na literalidade do texto ou com sentidos errantes. Tais diferenças são, constantemente, percebidas como impedimentos para a educação escolar, justificando-se, assim, a ausência de atendimento escolar ou o encaminhamento para espaços reeducativos, com vistas à adaptação comportamental.

A repetitiva dúvida frente à possibilidade de escolarização destes sujeitos é originária de uma complexa rede de fatores que transcende os limites da escola e da educação. Pode-se, contudo, apontar como fatores contribuintes para tal situação: a ausência de informações sobre quem são estas crianças e adolescentes; os poucos e recentes estudos sobre os TGD; as dificuldades de interlocução entre as diferentes áreas que se ocupam da temática; a ausência de um conhecimento mais sistematizado por parte do campo pedagógico; e, finalmente, a tendência de perceber a diferença como falha ou déficit a ser corrigido, normalizado.

O presente trabalho busca contribuir com a construção de um outro olhar sobre os sujeitos com TGD e suas possibilidades educacionais. Para tanto, apresenta elementos de um estudo desenvolvido no Programa de

Pós-Graduação em Educação/UFRGS. Apesar de optarmos pela apresentação de recortes específicos de uma investigação, nossas reflexões são decorrentes de vários projetos de pesquisa que associam os TGDs e os percursos educacionais, discutindo as características das alternativas de atendimento oferecidas a esses sujeitos e dando visibilidade a experiências de acolhimento desses alunos no ensino comum.

A investigação considerada 'eixo' da análise foi realizada no ano de 2002, em uma instituição localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS, reconhecida como referência no atendimento de pessoas com graves problemas do desenvolvimento nas áreas de educação especial, prevenção e reabilitação.

Como procedimento metodológico partiu-se, inicialmente, da identificação de sujeitos com diagnóstico de TGD que se encontravam em atendimento clínico especializado, junto ao Centro Clínico da referida instituição. Posteriormente, por meio da análise de prontuários, além de entrevistas com terapeutas e escolas, fez-se um levantamento dos serviços e dos percursos clínicos e educacionais. Ao privilegiar aspectos relativos aos sujeitos, aos serviços e aos percursos, buscou-se propiciar visibilidade às diferentes possibilidades subjetivas, bem como aos múltiplos espaços e modalidades educacionais, interrogando, dessa forma, concepções marcadas pela impossibilidade e ineducabilidade.

O universo de pesquisa contemplou 42 sujeitos com diagnóstico de TGD. Desses, 33 receberam atendimento educacional no ano de 2002, de acordo com a seguinte distribuição: três na educação infantil; 29 no ensino fundamental; e um aluno matriculado no ensino médio. Tais serviços foram prestados, em 64% dos casos, por escolas exclusivamente especiais ou classes especiais inseridas em escolas regulares.

No presente trabalho, serão apresentados aspectos relativos aos sete sujeitos que receberam atendimento educacional em escolas comuns no ano de 2002. Apesar de representarem uma minoria (36%) em relação ao contexto geral da pesquisa, acredita-se que essa discussão possa contribuir com a construção de novas perspectivas educacionais para tais crianças, bem como para os avanços dos processos inclusivos.

OS SUJEITOS

Os sujeitos em questão constituem um grupo bastante heterogêneo, sendo formado por quatro meninas e três meninos, cujas idades variam de oito a 14 anos, residentes da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Integrantes de famílias de classes populares, a circulação social restringia-se ao deslocamento em direção a clínica e às possibilidades oferecidas pela escola.

Segundo os critérios estabelecidos pelos manuais classificatórios como, por exemplo, a Classificação Internacional das Doenças: CID-10 (1993), as crianças e os adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento apresentam patologias da fala e linguagem, comprometimento nas áreas social e ocupacional e alterações no comportamento (BAPTISTA e BOSCA, 2002). Nos sujeitos em questão, tais expressões foram observadas em diferentes formas e níveis. Além dessas características, quatro casos apresentaram deficiência mental e dois quadros orgânicos de surdez e paralisia cerebral.

Certamente, tais indicadores propiciam certo perfil ao grupo. Para a realização da pesquisa, porém, tínhamos como ponto de partida a valorização das potencialidades subjetivas e educacionais, para além das ‘evidências’ sintomatológicas. Assim, refletimos sobre as diferentes concepções diagnósticas e suas implicações para os processos de escolarização e inclusão escolar. Tal discussão fez-se necessária porque em um diagnóstico encontra-se, implícita ou explicitamente, uma definição prévia acerca de quem é a pessoa em questão, quais as possíveis funções terapêuticas e os alcances dos tratamentos (FIGUEIREDO e TENÓRIO, 2002).

Da mesma maneira, as possibilidades educacionais encontram-se atreladas à compreensão do educador e da escola em relação aos sujeitos que educam e aos serviços que prestam. Ao se estar convencido de que determinado diagnóstico acarreta inevitavelmente certo tipo de personalidade, com precárias condições de educabilidade e aprendizagem, não se fará a aposta de encontrar no sujeito em questão a mesma estrutura básica que a de qualquer outro ser humano. Como consequência, outorga-lhe um modo ‘especial’ de ser.

Do ponto de vista do discurso médico, fortemente ancorado na perspectiva psiquiátrica, o diagnóstico é feito a partir da descrição do conjunto de sinais e sintomas. As categorias diagnósticas são tomadas como signos unívocos de uma ‘verdade’ sobre o que a criança poderá vir a ser e fazer, bem como sobre o que é possível sonhar/esperar para ela. Esvazia-se, assim, o sujeito de sua subjetividade, privando-o também da força dos encontros e situações vivenciadas. Essa perspectiva orienta diferentes escolas e clínicas destinadas ao atendimento de sujeitos com TGD, tendo como referência a teoria comportamental. Suas intervenções baseiam-se em técnicas específicas como forma de alcançar repertórios comportamentais, determinados previamente. O ensino centra-se na funcionabilidade e utilidade das aprendizagens (GAUDERER, 1993).

A aproximação entre o debate acadêmico relativo à educação inclusiva ao conhecimento psicanalítico pode apontar diferentes possibilidades compreensivas acerca dessas pessoas, sobretudo, ao resgatar o sujeito em sua condição essencialmente singular e apostar na função estruturante, constitutiva, da escola.

Nesse sentido, Kupfer (2000) refere-se à escola como um espaço capaz de transformar-se em uma ‘ferramenta’ a favor do desenvolvimento global desses sujeitos. Jerusalinsky (1999) afirma que, do ponto de vista da representação social, alguém na condição de aluno é mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta a escola. Ao abrir suas portas para tais crianças, oferecendo-lhes um lugar de reconhecimento social, a escola e o educador podem produzir efeitos em sua subjetividade.

Consideramos, portanto, que a legitimidade da inserção de crianças com TGD nas escolas é, assim, um ato que não pode ser tomado apenas como atendimento de uma determinação legal. Para tais crianças, a escola pode ter uma função terapêutica, função capaz, inclusive, de atuar na retomada da estruturação psíquica.

É importante, então, problematizar, por exemplo, a relação diagnóstico, comprometimento clínico e escolaridade, contextualizando essa discussão também em termos de trajetórias e serviços. Essa posição aponta que as possibilidades educacionais são definidas não exclusivamente em função da sintomatologia/deficiências, mas em um processo construído no encontro entre os sujeitos e mediado pelas instituições.

OS SERVIÇOS

Após a identificação dos sujeitos, buscou-se conhecer os serviços educacionais oferecidos à população com TGD.

No grupo em questão, os serviços foram prestados principalmente pela Rede Municipal de Ensino de Canoas, responsável por 71% desses atendimentos.

De acordo com a coordenadora das Políticas de Inclusão Escolar, no município de Canoas, os alunos com necessidades educativas especiais são atendidos, preferencialmente, no ensino comum. Existem, contudo, certas alternativas, que são a matrícula em classes especiais inseridas em escola regulares e o encaminhamento para escolas exclusivamente especializadas. A partir de avaliação interdisciplinar, o aluno é encaminhado para uma dessas modalidades de atendimento, havendo acompanhamento do caso durante todo o processo de escolarização. Segundo as afirmações dessa coordenadora, o trabalho da assessoria busca sustentar os processos de inclusão, aumentando a quantidade e a qualidade dos serviços. No ano de 2002, existiam aproximadamente 300 alunos com necessidades educativas especiais matriculados no ensino comum, havendo o investimento na educação continuada e na intervenção direta com orientadores, professores e escolas como forma de sustentação de tais espaços. Segundo a coordenadora:

...existe um avanço efetivo no número de matrículas no ensino comum, mas é necessário um esforço ainda maior no sentido de qualificar estes professores e escolas. A inclusão desestabiliza, desacomoda e causa resistências.

Quanto aos alunos com TGD, apesar de não existirem levantamentos precisos, a coordenadora relata o aumento dos casos atendidos. Conforme a entrevistada, os esforços buscam a inclusão, contudo nem sempre as situações possibilitam que a mesma aconteça.

Os laudos e pareceres médicos configuram um dos grandes problemas. A criança vai ao neurologista e recebe indicação de classe especial. Sua situação se complica com isso. Ocorre que pedagogicamente essa criança poderia ir muito bem no ensino comum. Quem sabe disso somos nós pedagogos... é a escola e não o médico. A palavra do doutor, entretanto, pesa mais. Se um médico diz que aquela criança é para classe especial é difícil desconstruir essa ideia na equipe; isso é muito forte. Assim, tudo que a criança faz, ou não, serve para justificar seu encaminhamento para a escola ou classe especial. Existe um exemplo importante, foi indicada classe especial para uma menina em idade pré-escolar que nunca havia frequentado espaços educacionais. Esse 'trabalho' foi feito por uma psicóloga de Porto Alegre, ou seja, antes de começar a situação da criança já é complicada. (...) Com diagnósticos como traços autistas, autismo ou psicose o professor fica autorizado a não apostar no aluno. Isso inviabiliza qualquer proposta de trabalho. (Coordenadora da Assessoria das Políticas de Inclusão).

Ao contemplar a temática relativa ao encontro desses sujeitos com professores, escolas e demais alunos, pode-se dizer que os sentimentos de estranheza e desconforto são significativos. Tais situações associam-se, muitas vezes, a atitudes de rejeição que acabam por dificultar as possibilidades de trabalho com determinado professor e

determinada escola.

Muitas dessas dificuldades têm fortes vínculos com o diagnóstico, como mostrou o relato da coordenadora entrevistada. Essa situação surge, sobretudo, quando tais ‘nomes’ circulam na forma de pareceres ou laudos médicos.

Se, diante das características apresentadas por esses sujeitos, é freqüente que os profissionais recuem, há também situações nas quais se percebe a efetiva aposta no aluno. Como exemplo, pode ser citado um dos casos investigados.

Marcos é um menino de 11 anos, morador da cidade Canoas, o qual teve atendimento clínico desde os cinco anos de idade. Dentre tantas ‘diferenças’, apresentava gestos estereotipados, fala desconectada, uso descontextualizado dos objetos e uma relação atípica com o outro. No início de seu percurso educacional, parecia não apresentar nenhum interesse por questões escolares.

Segundo informações colhidas no prontuário clínico e com a terapeuta responsável pelo caso, Marcos apresentava, sobretudo, dificuldades de responder às demandas escolares: participar do jogo, aceitando regras; ler e escrever; ficar em sala de aula; etc. Tais imperativos desencadeavam crises de agressividade, muito mal toleradas por parte da escola e dos professores. Em função disso, durante os dois primeiros anos de escolarização, o lugar de Marcos encontrava-se repetidamente ameaçado, sendo apontada a saída da escola como *a melhor saída* para todos.

A situação começou a modificar-se com a entrada de uma nova professora, no ano de 2000. Cristiane (nome fictício) não só aceitou o que fora tomado como um desafio profissional e pessoal, como também disponibilizou-se a buscar parcerias e formação. Foi assim que a partir dela desencadeou-se um intenso trabalho entre a escola, a terapeuta, a família e o próprio Marcos.

Nesse processo, a passagem pela desorganização e a conseqüente construção de uma possibilidade de ser aluno e ser professor desse aluno, encontrou-se intimamente relacionada com a constituição de um espaço de confiança, um ambiente acolhedor, onde se tornou possível dizer, inclusive, que não estava suportando o trabalho.

Como estratégias de intervenção, tornaram-se constantes reuniões entre a terapeuta e a professora, bem como delas com a equipe da escola, familiares e Marcos. As duas principais questões trabalhadas diziam respeito às expectativas em relação aos seus processos de aprendizagem e a função da escola. Inicialmente, segundo a terapeuta, não havia um projeto pedagógico que contemplasse a singularidade do aluno, reconhecendo suas produções e construindo situações favorecedoras para o seu desenvolvimento global:

Marcos estava na escola porque tinha de estar incluído, ou porque a família queria muito sua permanência naquele espaço, ou ainda, para que fosse feliz... não lhe era designado um lugar como aos outros alunos, onde há planos, objetivos, metas de crescimento, toda uma construção, um lugar para onde ir... Creio que o principal foi a construção desse projeto, o estabelecimento de metas, de objetivos, tudo costurado entre nós - escola, família, Marcos e clínica. Tudo era contratado, uma parceria, para que pudéssemos dar conta, pelo menos um pouco, daquilo que não sabíamos como fazer.

Em 2002, depois de quatro anos de repetência, Marcos foi aprovado para a segunda série. Ele encontrava-se alfabetizado e sua circulação na escola era mais tranquila. Mesmo ainda com dificuldades e resistências, os envolvidos reconheciam as mudanças de aluno, bem como aquelas da escola, da clínica e da própria família. No dizer da terapeuta:

Foi uma resignificação de todos sobre as possibilidades e limites do nosso trabalho. Mais do que isso, vimos que somente em conjunto é possível construir algo e que o aluno não é só responsabilidade da professora, mas de todos... inclusive do Marcos, que tem de estar engajado nesse processo.

Com essa breve discussão, busca-se evidenciar a implicação dos serviços, articulados aos sujeitos e à dimensão institucional, no desenvolvimento (ou não) dos alunos/pacientes. Diferentes autores e áreas do conhecimento dedicaram-se ao estudo dessa questão.

OS PERCUSOS

Em sintonia com a desconstrução de algumas das 'certezas' a respeito do que podem (ou não) tais crianças, buscou-se construir indicadores acerca dos processos escolares. Para tanto, utilizou-se o modelo oficialmente adotado nos estudos sobre escolarização referentes à movimentação escolar e alfabetização: a análise de matrículas e progressões.

Quanto aos setes alunos matriculados em escolas comuns, o processo de escolarização começou, na maioria dos casos, entre os cinco e seis anos, através da educação infantil em instituição não especializada. As matrículas distribuíram-se entre a primeira e a quinta série do ensino fundamental. Todos estavam alfabetizados. Considerando o rendimento escolar, três alunos foram reprovados no ano letivo em questão. A defasagem escolar foi observada em três casos, sendo dois alunos egressos de classes especiais inseridas em escolas regulares.

A partir desses indicadores, os três casos que apresentaram melhor rendimento e aproveitamento escolar possuíam em comum a seguinte trajetória:

1. início do processo de escolarização aos cinco ou seis anos através do atendimento em educação infantil, em instituições não especializadas;
2. ingresso na primeira série do ensino fundamental entre seis e oito anos;
3. percurso educacional em escolas comuns;
4. atendimento clínico com um período semelhante ao tempo de escolarização em dois dos casos;
5. interlocução entre profissionais da saúde e educação, sob forma de acompanhamento e construção de estratégias que favoreçam o percurso e rendimento escolar.

Tais sujeitos contaram também com acompanhamento clínico precoce, além de intervenções psicanalíticas e psicopedagógicas em diferentes momentos de seu desenvolvimento. Em tais percursos, a interlocução entre

profissionais da educação e saúde procurou formas de acompanhamento e construção de estratégias que favorecessem a inclusão e o desempenho escolar.

Procurando refletir as diferentes possibilidades educacionais – como são construídas e sustentadas - a questão do primeiro encaminhamento à escola foi alvo de atenção detalhada. Rastreado a origem desses encaminhamentos, foi possível identificar aspectos que problematizam, inclusive, determinadas posições que estabelecem o diagnóstico como critério único de direcionamento para um espaço educacional.

A pergunta pela escolarização, por parte dos familiares, ocorreu também em tempos/idades diversas, não havendo necessariamente uma ‘preocupação’ com a idade do ensino obrigatório. Observou-se, por exemplo, que, quando os pais buscam o ensino comum, geralmente o fazem a partir da educação infantil, em uma idade entre cinco e seis anos. Os pais de crianças matriculadas em escolas e classes especiais, contudo, buscam o espaço escolar especializado mais tardiamente. Certamente, existem outros fatores que problematizam tais questões, como, por exemplo, as indicações clínicas e terapêuticas; as múltiplas repetências; a configuração dos serviços educacionais, propiciando (ou não) alternativas à escolarização dessas crianças. Entretanto, a alternativa evocada e o tempo com que os familiares formulam a pergunta pela escola parecem ser fatores fundamentais.

Pode-se perceber, assim, que pergunta pela escolarização de crianças e adolescentes com TGD é bastante complexa, não podendo ser resumida às características apresentadas pelos alunos.

Naturalmente, as condições pessoais afetivas e cognitivas, por exemplo, podem favorecer o encaminhamento e a presença dessas crianças no ensino comum. No entanto, parte-se do pressuposto que as experiências sociais e escolares interferem na vida e na constituição dos sujeitos, reconfigurando as maneiras de se auto-observar, de oferecer respostas mais ‘qualificadas’ diante dos desafios. As performances evidenciadas pelos alunos que frequentaram os espaços do ensino comum serão, necessariamente, parcialmente dependentes dessas experiências. Esse argumento se intensifica quando se observa, no grupo investigado, alunos com limitações significativas e quadros associados que tiveram percurso escolar bastante satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere às crianças com TGD, a análise decorrente de recentes pesquisas indica que tais sujeitos exigem a suspensão de certezas sobre um suposto futuro escolar do aluno, interpelando-nos acerca da forma com que a escola se organiza: nossos regramentos ajudam a responder as questões que esses sujeitos nos colocam? Como construir um processo educacional capaz de reconhecer e valorizar a singularidade dessas crianças?

Por meio do resgate de recortes de uma pesquisa sobre a escolarização de sujeitos com TGD, procurou-se analisar tais questionamentos, bem como destacar a emergência de trajetórias que mostram possibilidades educacionais e subjetivas dessa população. Nesse sentido, observou-se que escola e os espaços educativos podem ser tomados como espaços possíveis de permanência, desde que seja superada a concepção de escola como espaço social que se restringe à transmissão de conhecimentos em seu valor instrumental e adaptativo.

A presente análise colocou em destaque algumas regularidades: a existência de crianças com TGD que estão

afastadas completamente do atendimento educacional; a escassez de informações sistematizadas que permitam a análise das trajetórias dessas crianças; a difusão de concepções valorizadoras de um conhecimento médico-clínico em detrimento daquele educacional, mesmo quando a análise tem a escolarização como foco. A partir da discussão sobre os sujeitos, os serviços e percursos educacionais oferecidos em escolas comuns, buscou-se refletir sobre as alternativas de educação consideradas ‘adequadas’ a esses sujeitos, assim como sobre suas potencialidades de circulação social e permanência em espaços de ensino comum. A escolarização emerge, assim, como uma construção decorrente de um longo e trabalhoso percurso iniciado na mais tenra idade. Processo mediado pelos sujeitos – crianças, familiares, especialistas, educadores – e pelas instituições.

A análise empreendida, em momento algum pretendeu minimizar as dificuldades e desafios implicados no atendimento educacional de crianças com TGD. Trata-se, antes, de assumir uma postura que reconheça a complexidade da questão, problematizando nosso conhecimento e nossos instrumentos de compreensão, de análise diagnóstica e de previsão acerca do futuro desses sujeitos. Trata-se de uma análise que implica a política em seus diferentes planos: desde a política das relações, por meio da atualização dos estereótipos ou da valorização de uma postura investigativa; até a política pública de oferecimento/acompanhamento/normatização de alternativas de serviços educacionais de excelência que garantam o acesso a experiências ricas de desafios e favorecedoras da circulação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.) *Autismo e educação: reflexão e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FIGUEIREDO, Ana C.; TENÓRIO, Fernando. O diagnóstico em psiquiatria e psicanálise. *Revista Latino-americana de psicopatologia fundamental*, São Paulo, ano V, n.1, mar/2002, p. 29 – 43.

GAUDERER, Cristian E. *Autismo: uma atualização para os pais que atuam na área: do especialista aos pais*. Rio de Janeiro: Ateneu, 1993.

JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro. Psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

1. Considerações Iniciais:

Optamos por abreviar o caminho da revisão histórica acerca do tratamento destinado às pessoas portadoras de deficiência, bem como a discussão relativa às nomenclaturas adotadas para designá-los. Portanto, a ênfase será dada às políticas públicas do estado do Rio Grande do Sul para as pessoas portadoras de deficiência.

Considera-se significativo enfatizar que o conceito de políticas públicas adotado neste artigo está relacionado com estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Neste sentido, as estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social, incluindo-se aí a educacional. As políticas refletem-se nas características e funções propostas para o sistema educacional e estão representadas pelas ações desenvolvidas pelos governos.

2. Histórico das Políticas Públicas para Educação Especial no Rio Grande do Sul

No Estado do Rio Grande do Sul, algumas iniciativas privadas isoladas caracterizam o início do atendimento educacional às pessoas portadoras de deficiência, como o Instituto Pestalozzi, criado em 1926 por um casal que introduziu a “ortopedagogia das escolas auxiliares”, segundo Mazzotta (1996). Este mesmo autor afirma que, em 1927, o Instituto Pestalozzi foi transferido de Porto Alegre para Canoas (RS) como internato especializado no atendimento de pessoas portadoras de deficiência mental. O Instituto funciona em regime de internato, semi-internato e externato e atende a seus alunos, em grande parte, mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais.

A educação das pessoas portadoras de deficiência no Estado do Rio Grande do Sul, em caráter público estadual, só entra em pauta no ano de 1954, com a criação do Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE), vinculado à Secretaria Estadual de Educação e Cultura, em Porto Alegre. Criado pela Lei N.º 2.346, de 23 de janeiro de 1954, o SOEE resultou, segundo Pitta e Danesi (2002), do empenho de um grupo de professoras da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado. Inicialmente destinava-se ao atendimento de crianças e adolescentes portadores de deficiências, constituindo-se num marco por ter iniciado esse tipo de atendimento e pela influência exercida sobre outros serviços que foram criados posteriormente pelo Governo do Estado.

Com base na iniciativa estadual, expande-se a ampliação das entidades de atendimento e o Serviço de Orientação e Educação Especial atua como formador do contingente de profissionais que irão atuar com a clientela portadora de deficiências. Os esforços no sentido de garantir atendimento educacional às pessoas portadoras de deficiência se ampliam e se criam as classes e escolas especiais particulares por

meio de convênios, bolsas de estudo, cedência de professores especializados e orientação técnica. Em alguns casos o Estado cedia os professores, o governo municipal cedia o prédio e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais -APAE, muito atuante já desde esse período, completava com o apoio comunitário.

Pelo Decreto N.º 17.750, de 31 de dezembro de 1965, a Secretaria de Educação e Cultura passa por uma reestruturação, constituindo-se a Divisão de Educação Especial, sendo vinculada ao Departamento de Ensino Primário da mesma Secretaria. Além das atribuições já exercidas pelo SOEE, como diagnóstico e tratamento de casos, educação, orientação a pais e professores, foram reforçados princípios que já estavam anteriormente inseridos como mobilização de recursos assistenciais, por intermédio do entrosamento com órgãos estaduais e federais, criação de condições para elaborar revisões periódicas dos planos educacionais além de outras.

Pitta e Danesi (2002) trazem dados referentes ao ano de 1967 que resultam de um levantamento feito pela Divisão de Educação Especial sobre a rede de instituições no Rio Grande do Sul para educação dos portadores de deficiência. Segundo esse levantamento, havia 28 escolas especiais, assim distribuídas: 14 estaduais, 3 municipais e 11 particulares. Já as classes especiais totalizavam 110, sendo 97 no âmbito estadual, 11 em escolas municipais e 2 em escolas particulares. O número total de alunos atendidos chegava a 2.645 educandos, sendo que destes 2.074 eram portadores de deficiência mental, 297 de deficiência auditiva, 139 de deficiência visual e 135 de deficiência física. Os mesmos dados totalizam 235 professores em escolas especiais e 110 professores nas classes especiais em escolas regulares.

A partir de 1971, a Divisão de Educação Especial foi incorporada ao Departamento de Educação Especializada que pertencia ao Departamento de Ensino Primário da Secretaria Estadual de Educação e Cultura. O referido Departamento assumiu as funções de planejamento, controle e avaliação da Educação Especial no estado. O Departamento desenvolveu um esforço a partir desse ano no sentido de promover articulações com instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, objetivando incluir cursos relativos à área da Educação Especial em seu programa de ensino.

Alguns projetos dirigidos às pessoas portadoras de deficiência deram origem a três centros em 1972: Centro de Terapia Ocupacional de Porto Alegre (COPA), Centro de Educação Complementar para Deficientes da Audição e da Linguagem (CECDAL) e Centro de Educação Complementar para Deficientes Visuais (CECDEVI). Conforme Oliveira (1994), em 1971, a Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul instalou Comissão Especial para estudar o problema do “excepcional” no estado, funcionando de outubro de 1971 a junho de 1972. Uma das sugestões apresentadas pela Comissão Especial foi a criação de uma Fundação Nacional do Excepcional, idéia defendida pela Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – FEDERAPAE, a qual incentivou o Poder Público Estadual a criar a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional – FAERS, atual FADERS.

Com a criação, em 1973, da FAERS o Departamento de Educação Especializada permaneceu sem atividades no campo da Educação Especial, uma vez que suas atribuições foram absorvidas pela Fundação recém criada. No ano de 1991, a Secretaria de Educação e Cultura voltou a implantar um departamento com atribuições semelhantes àquelas da fundação instituída em 1973. Segundo Pitta e Danesi (2002), no ano de 1995, a mesma secretaria é reestruturada, passando a trabalhar neste campo através da Divisão de Educação Especial, pertencente ao Departamento Pedagógico (DEE/DP). O departamento, então, objetiva promover cursos e eventos, visando à qualificação de professores em diversas áreas de deficiência e também em altas habilidades, além da implantação de projetos em escolas da capital e interior do estado. Além disso, também presta orientação às escolas e classes

especiais nas salas da rede regular de ensino.

No período de 1988 a 2002, considerada a delimitação do presente estudo, a Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul, no que tange à oferta de atendimento e às políticas públicas, vincula-se à Secretaria Estadual de Educação (SE), ao Conselho Estadual de Educação (CEED) e à Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS). A estes três órgãos, considerando a dinâmica que envolve o contexto econômico, social e cultural de cada momento histórico no Estado, cabe encaminhar discussões, demandas, propostas e elaboração de políticas educacionais voltadas para a Educação Especial. Torna-se importante ressaltar que ao CEED cabe definir orientações gerais e diretrizes, portanto, elaborar e orientar políticas públicas, além disso, autorizar o funcionamento de escolas e o exercício de suas atividades, além de acompanhar e fiscalizar as instituições do Sistema Estadual. A SE formula, executa e implementa políticas, tendo que, para tal, seguir as orientações normativas do CEED. Tanto a SE quanto o CEED formulam políticas no Estado do Rio Grande do Sul. A FADERS foi inserida nesse estudo pelo papel desempenhado ao longo da história no Estado do Rio Grande do Sul, pela luta constante por políticas e propostas que visem a atender as demandas da Educação Especial.

Cabe, portanto, analisar cada um desses órgãos no âmbito da Educação Especial, considerando sua história, mas também discutindo a atual contribuição de cada um no que se refere à oferta e à implementação de políticas públicas voltadas para a Educação Especial.

3. Os órgãos responsáveis pela Educação Especial no Estado:

Baptista (2003), ao analisar as políticas de Educação Especial na Região Sul, aponta a legislação aprovada pelo Conselho Estadual de Educação como balizadora das práticas a serem implementadas pela Secretaria de Educação do Estado, visto que este órgão representa o executor das políticas definidas pelo governo. Cabe aqui a sinalização da necessidade de se buscar compreender as relações estabelecidas entre as políticas aprovadas pelo governo estadual, com base nos Pareceres e Resoluções do CEED, e a efetiva implementação das mesmas por parte dos órgãos responsáveis por sua consolidação, no caso, a SE.

Como dados preliminares, aponta-se que, em 1998, a rede estadual de ensino contava com 4.877 pessoas portadoras de deficiência sendo atendidas em escolas ou classes especiais. Tais dados representam um avanço se considerarmos os registros referentes ao ano de 1988 (Dados do INEP/MEC/1990), que sinalizam 4.092 atendimentos de pessoas atendidas pela rede estadual de ensino. Nesta década, o crescimento no número de atendimentos teve um avanço pouco significativo, considerando a demanda estimada em termos populacionais de pessoas portadoras de deficiência.

Durante o período investigado (1988-2002), percebe-se claramente dois momentos distintos em termos

de proposição de políticas: um período no qual há uma tendência da perspectiva mais “tradicional” das políticas públicas para a área, com predomínio de teor assistencialista e com ênfase nas “parceiras” com as instituições privadas; um momento mais recente, no qual parece predominar a proposição de políticas com base na participação e a mobilização popular. Os períodos estão representados por diferentes gestões e momentos políticos diferenciados no Estado.

No período de 1988-1998, as diretrizes que orientam as políticas educacionais para a Educação Especial acompanham o modelo preponderante que sinaliza a supremacia do atendimento clínico com relação ao atendimento educacional em escolas e classes especiais. Os documentos analisados referem uma preponderância de atendimentos clínicos vinculados aos procedimentos e encaminhamentos usuais por parte da SE.

No período 1999 a 2002, encontramos nos documentos da SE uma ênfase à formação de professores, o que se concretizou através de ações de caráter formativo.

Portanto, a ênfase na formação inicial e continuada segue a perspectiva da legislação vigente, conforme Parecer CEB N.º 17, de 03 de julho de 2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Pode-se inferir que a formação de professores seja um dos pilares nos quais se apóia a proposta de políticas para a Educação Especial.

O Conselho Estadual de Educação assume uma função estratégica, por tratar-se de órgão fiscalizador, consultivo, deliberativo e normativo do Sistema Estadual de Ensino. Segundo Scheinvar e Algebaile (2004):

Os Conselhos Estaduais e o Conselho Nacional se constituem como órgãos do Estado, não de governo, pois devem falar em nome da sociedade civil como representativos de sua pluralidade, movimentando-se de forma democrática, visando a superar o arbítrio da vontade singular dos governantes em espaços de poder próprio (p.42).

Assim, a dinâmica presente nos âmbitos dos Conselhos de Educação, como parte integrante da dinâmica social, pode resultar em algumas contradições expressas nos próprios textos da legislação. O fato de ser representativo e de movimentar-se de forma democrática considerando a pluralidade social visa a superar o “arbítrio” dos governantes, mas não significa uma “unidade” e sim uma dinâmica por vezes contraditória.

Relativamente à Educação Especial, o CEED fixa normas para “tratamento a ser dispensado aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados” e também está incumbido de “ajuizar sobre a eficiência da iniciativa privada relativamente à educação de excepcionais para fins de tratamento especial por parte dos poderes públicos, mediante assistência técnica, bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (Regimento CEED, 1971, p.05).

No período, portanto, de 1988 a 2000, não houve alteração no que diz respeito a normatização para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino e prevalece a Lei N.º 5.692/71 que recomendava aos Conselhos Estaduais de Educação a fixação de normas relativas ao tratamento dado “aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. A ênfase de tal legislação aponta para o atendimento das necessidades educacionais especiais considerando-se as características individuais dos alunos, bem como ressalta o controle no que se refere à criação, autorização e reconhecimento de instituições voltadas para a Educação Especial.

Com base na aprovação da Resolução CEB N.º 02 – de 11 de setembro de 2001, que estabelece “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” e também considerando o Parecer CEB N.º 17 que aponta “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, reuniu-se, no CEED/RS, uma Comissão Especial de Educação Especial para legislar sobre o tema. Após estudo de propostas, foram aprovados no Plenário a Resolução N.º 267, de 10 de abril de 2002, que fixa os “Parâmetros para a oferta de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino”, e o Parecer N.º 441, de 10 de abril de 2002, que trata dos “Parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino”.

Em análise que focalizou o estado normativo das políticas de Educação Especial, Baptista (2003) assinala que:

A Região Sul, no que se refere aos parâmetros normativos para a Educação Especial, possui legislação que se apresenta bastante diversificada, embora haja sintonia entre as diretrizes gerais estabelecidas pelos documentos analisados, assim como entre os mesmos e as diretrizes nacionais para o atendimento na área (p.93).

O Estado do Rio Grande do Sul, portanto, como se evidencia na legislação do CEED, mantém uma relação fortemente vinculada às políticas educacionais propostas em nível nacional, inferindo-se uma continuidade no que diz respeito à implementação de tais propostas. Conforme Baptista (2003), o que diferencia os documentos do Estado do Rio Grande do Sul seria a busca de focalização dirigida a “pontos críticos” de uma política pública de educação coerente com a educação inclusiva (p.93).

Conforme estudos de Odeh (2000), podemos supor que a realidade dos estados acompanha a realidade brasileira e está inserida em um contexto bem mais amplo, que abrangeria a questão da escolarização da criança

portadora de deficiência, especificamente nos países do hemisfério sul. Refere a autora:

Nos países do hemisfério sul não se conhece nem o número de crianças com deficiência em idade escolar, nem os números precisos daquelas que recebem algum tipo de atendimento educacional, seja este na forma de educação especial ou dentro da escola regular. Assim, são utilizadas estimativas baseadas em levantamentos e estudos-amostras feitos em alguns países (p.28).

Referentemente à proposição de políticas públicas para a Educação Especial, a legislação do CEED segue a indicação nacional ao apontar a “inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular como o caminho preferencial, admitindo formas alternativas de atendimento apenas quando a inserção preferencial não for possível total ou parcialmente” (p.112).

O texto do Parecer N.º 441 afirma que a educação inclusiva não acontecerá apenas pelo fato de as escolas regulares matricularem alunos com necessidades educacionais especiais. Enfatiza-se a amplitude de tal proposta, uma vez que “somente haverá educação inclusiva, quando as escolas tiverem se tornado escolas inclusivas” (p.112). Considera-se, portanto, escola inclusiva, aquela que realiza as mudanças necessárias para dar conta de atender às necessidades educacionais especiais.

Aponta-se, portanto, para um conjunto de políticas necessárias à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular e, além disso, na mudança de concepção da própria sociedade para que não se faça apenas a inserção de alunos sem o suporte necessário à continuidade do processo de aprendizagem.

Com base nos estudos de Odeh (2000), aponta-se que “a integração de crianças com deficiência no sistema educacional comum, exigiu, para sua implantação no hemisfério norte, mudanças profundas na escola regular” (p.33). As mudanças a que se refere a autora dizem respeito tanto a estrutura organizacional da escola quanto às metodologias de ensino empregadas, o que reforça o argumento de que a escola precise adequar-se às necessidades educacionais especiais dos alunos, tornando-se “inclusiva”.

A legislação do Estado do Rio Grande do Sul, especificamente o Parecer N.º 441/2002 do Conselho Estadual de Educação, enfatiza o termo “educandos com necessidades educacionais especiais”, apontando para as necessidades especiais em nível educacional. Nesse sentido, nem sempre a pessoa portadora de deficiência será também aquela que necessite do atendimento de necessidades especiais no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem. Constitui-se, tal perspectiva, do ponto de vista de Carvalho (1997), como um avanço em termos

conceituais, pois não vincula necessariamente a deficiência à dificuldade de aprendizagem que demande atendimento educacional especializado.

Dessa forma, a abordagem da “escola inclusiva” consideraria a reestruturação da escola em termos pedagógicos, especialmente metodológicos e conceituais para atendimento das necessidades educacionais especiais de qualquer aluno matriculado.

Durante o período 1999-2002, a FADERS sofre reestruturação, passando a ser designada Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul, mantendo a mesma sigla, mas alterando-se os objetivos da Fundação no que diz respeito à proposição de políticas públicas para atendimento às pessoas portadoras de deficiência no Estado, em consonância com o Projeto Político de Governo da época.

A FADERS não conta com documentos orientadores de ações para atendimento às pessoas portadoras de deficiência e muitos dos textos legais ou textos produzidos pela SE não chegam à instituição, o que caracterizaria a desarticulação observada pelos profissionais entrevistados entre FADERS, SE e CEED. A FADERS caminha à margem das decisões institucionais, lutando pelos espaços de discussão e participação.

4. Análises conclusivas:

No que tange aos dados de oferta, constatou-se que há documentos coletados com base em diferentes instrumentos, mas os mesmos não coincidem, nem quantitativa (números informados), nem qualitativamente (tipo de dados/informações coletados). Há uma aparente desarticulação entre os documentos analisados e a proposição de políticas públicas educacionais para a Educação Especial por parte dos órgãos responsáveis pela efetivação do direito à educação. A referência existente nos textos analisados diz respeito à responsabilização da SE, por parte do CEED, ao divulgar a relação de escolas que já tenham caráter inclusivo, ao realizar o levantamento da população a atender e ao planejar ações e estabelecer políticas conducentes ao atendimento do universo de alunos com necessidades educacionais especiais (Parecer N.º 441/2002 e Resolução N.º 267/2002).

Ao discutir as conexões entre os três órgãos estudados, CEED, SE e FADERS, a análise das articulações existentes exige algumas sinalizações importantes. O primeiro aspecto diz respeito ao lugar ocupado pelos diferentes órgãos na política pública estadual para a Educação Especial. Conforme documentos estudados, o CEED assume funções de órgão fiscalizador, consultivo, deliberativo e normativo do Sistema Estadual de Ensino, portanto, fixando normas para a oferta e funcionamento da Educação Especial. Sabe-se que, entre a fixação de normas legais para funcionamento e a implementação das mesmas nos sistemas de ensino há uma grande distância, pois a prática pressupõe a dinamicidade existente entre as concepções dos diferentes sujeitos envolvidos no processo. O CEED pressupõe a participação da sociedade em sua composição, no entanto, a FADERS não está entre as instituições representadas no Conselho, ao contrário da APAE/Federação, membro integrante mais recente, autorizado após solicitação ao governo estadual, em 2000.

A SE, com base na legislação vigente, deverá articular ações voltadas para a implementação das políticas públicas educacionais no Estado, considerando aspectos do atendimento já existente e viabilizando práticas que envolvem, basicamente, a formação de professores. Entre o texto legal publicado pelo CEED e a prática implementada pela SE se encontra uma infinidade de “leituras” realizadas pelos profissionais responsáveis pela Educação Especial. Como sinaliza Carvalho (1997) percebe-se entre a “letra da lei” e o “espírito da lei” um distanciamento conceitual, ou seja, as intenções nem sempre se encontram claramente definidas.

A FADERS, no Estado do Rio Grande do Sul, tem historicamente um lugar construído com base na luta pela efetivação dos direitos das pessoas portadoras de deficiência. Considerando os diferentes momentos pelos quais a instituição passou desde a sua fundação, a partir de 1999, ao sinalizar as políticas públicas como a ênfase de suas ações, percebe-se um compromisso com a efetivação dos direitos subjetivos das pessoas portadoras de deficiência. Entretanto, na esfera estadual, apesar de representar as pessoas portadoras de deficiência, a relação com a SE não se faz de forma articulada. Conforme entrevistas realizadas não há um planejamento conjunto de ações, o que permitiria uma melhor articulação no atendimento à clientela da Educação Especial. O CEED delega à SE a responsabilidade por informar-se das demandas, apontar alternativas pedagógicas e estabelecer estratégias viáveis ao atendimento educacional das pessoas portadoras de deficiência. A SE, por sua vez, conforme se constata ao analisar os dados de oferta de atendimento representados em diferentes documentos, apresenta uma tendência geral em considerar o dado de oferta de atendimento como se representasse a necessidade de atendimento em termos de demanda. Não observamos que houvesse, em algum momento, a preocupação em coletar dados referentes à demanda, mesmo que estimada, por parte da SE e destacamos a desarticulação percebida entre o Departamento Pedagógico da Divisão de Educação Especial e a Secretaria de Planejamento responsável pela publicação dos dados estatísticos.

Relativamente à identificação dos pressupostos educacionais que pautaram as políticas públicas para a Educação Especial no período de 1988 a 2002 no Estado, de forma geral, aponta-se para os princípios que regem as propostas indicadas em tratados internacionais relativos ao atendimento educacional destinado às pessoas portadoras de deficiência. O atendimento em escolas regulares, preferencialmente, é um indicativo que aponta para a inclusão como pressuposto educacional, conforme sinalizam o Parecer N.º 441/2002 e a Resolução N.º 267/2002, ambos do CEED.

Ao relacionarmos os dados de oferta de atendimento divulgados com as políticas públicas dirigidas à Educação Especial no período de 1988 a 2002, destacamos que as propostas do Poder Público são elaboradas considerando aspectos relativos à concepção de Educação Inclusiva, a necessidades de adequação dos recursos humanos e ambientes físicos para acolher as pessoas portadoras de deficiência e à ênfase na formação de professores. Tal perspectiva acompanha não só os discursos internacionais relativos ao direito à educação das pessoas portadoras de deficiência, mas também sinaliza para o descompasso entre demanda estimada, oferta de atendimento e políticas públicas.

Considerando o histórico da educação, em seu aspecto econômico, político, cultural e social e buscando elementos da análise da política econômica vigente nas últimas décadas no país, a aparente contradição e inconsistência pode ser entendida como estrutural no processo de desvalorização e secundarização da Educação Especial. Em outros termos, não é por acaso a descontinuidade percebida entre dados de demanda estimada/oferta de atendimento e políticas públicas e a forma como se constituíram, ao longo dos anos, as ações dos órgãos investigados responsáveis pela implementação dessas políticas em nível estadual. O contexto econômico/social/político dos países em desenvolvimento, considerando os processos internacionais, constitui a aparente desarticulação percebida nas instâncias nacional e estadual responsáveis pela execução das propostas. No entanto, percebe-se que há uma sintonia entre os documentos internacionais orientadores das políticas educacionais para os países em

desenvolvimento e a legislação nacional e do Estado do Rio Grande do Sul que trata da Educação Especial.

Referências:

BAPTISTA, Claudio Roberto. As políticas de educação especial na Região Sul. In: BUENO, José Geraldo Silveira e FERREIRA, Júlio Romero (coords.). Políticas regionais de educação especial no Brasil. 25ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer N.º 17, de 03 de julho de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução N.º 02, de 11 de setembro de 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. A Nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da S. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

ODEH, Muna Muhammad. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 6, N.º 1, 2000.

PITTA, Isabel e DANESI, Marlene Canarim. Retratando a Educação Especial em Porto Alegre. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Parecer N.º 441, de 10 de abril de 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Resolução N.º 267, de 10 de abril de 2002.

SCHEINVAR, Estela e ALGEBAILLE, Eveline (orgs.). Conselhos Participativos e escola. Rio de Janeiro: DP&A,

2004.

Inclusão Escolar e rede de apoio: a Sala de Integração e Recursos (SIR) como possibilidade de serviço de atendimento especializado

Mauren Lúcia Tezzari –UFRGS[1]

A partir de meados da década de 90 fazem-se sentir de maneira mais significativa no Brasil, os efeitos do movimento de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, tendência que já vinha estabelecendo-se desde a década de 70 em países como Itália, Dinamarca, Canadá e Estados Unidos.

Quando falamos em inclusão escolar, estamos referindo-nos a um processo complexo e que demanda uma reformulação significativa das estruturas do sistema escolar que tradicionalmente conhecemos. É preciso buscar o desenvolvimento de novas estratégias que viabilizem a construção de uma escola para todos. Esta tarefa pressupõe o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar. A questão da inclusão volta-se não apenas para quem apresenta dificuldades, mas apresenta-se no encontro daquele que é considerado dentro da “norma” com quem está com dificuldade. (Maselli e Di Pasquale, 1997). É um processo aberto que reconhece e acolhe as identidades e conhecimentos.

Um dos grandes desafios da escola hoje é reorganizar-se, redefinir seus espaços e estruturas, reinventar seu cotidiano, de forma a poder atender todos os alunos que hoje chegam a ela. Isso inclui o repensar da ação do professor e demanda uma grande capacidade de inovação e criatividade. Essas mudanças terão reflexos no atendimento das necessidades e peculiaridades de todos os alunos.

Nesta perspectiva, Édler Carvalho (2004) ressalta que o trabalho com e na diversidade vai em direção aos quatro pilares para a educação do século XXI propostos pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender junto.

É uma proposta abrangente, na qual a escola precisa pensar em uma educação para todos, buscando respostas e construindo alternativas adequadas às necessidades dos alunos. Maselli e Di Pasquale (1997) consideram que além da presença da deficiência, são muitas as situações no cotidiano que demandam atenção especial como: distúrbios de aprendizagem, desvantagens sócio-culturais, diferenças linguísticas e étnicas, dificuldades acidentais, entre outras. É uma ideia mais ampla, que mobiliza um número importante de fatores facilitadores desse processo.

Desta forma, o foco da atenção já não é mais a problemática individual de cada aluno, mas sim, as estratégias de trabalho, os recursos e suportes que deverão estar disponíveis para todos aqueles que deles necessitarem em algum momento de sua trajetória escolar. As dificuldades que um aluno possa apresentar não dizem mais respeito só a ele, mas têm relação também com as dinâmicas que se estabelecem na escola bem como na família e comunidade, deslocando o foco para as respostas que o sistema educacional vai propor.

Considerando a importância da existência de recursos e suportes para viabilizar o atendimento das necessidades educativas especiais dos alunos, o foco do presente texto é voltado aos serviços de apoio à inclusão educacional, especialmente a sala de recursos. Para isso serão apresentadas uma descrição e a análise do trabalho

desenvolvido na Sala de Integração e Recursos (SIR), existente desde 1995, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Os serviços de apoio: literatura e políticas públicas

Na literatura atual sobre a inclusão educacional, é reforçada a necessidade da criação de uma rede de apoios que garanta não apenas a entrada dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, mas em especial, sua permanência e efetiva aprendizagem.

Ao invés de serem excluídas as crianças com problemas dos programas regulares de ensino, as escolas devem procurar neste momento, a forma mais apropriada de incluí-las, privilegiando as práticas educacionais, em detrimento daquelas com abordagem clínica, que por muito tempo marcaram o atendimento em educação especial (Correia, 1999). A questão não se restringe a encaminhar menos alunos para modalidades de atendimento consideradas segregadoras. Mas, ao serem criadas estratégias de intervenção para o aluno, aumentam as possibilidades de cooperação entre professores do ensino comum e de educação especial, com as famílias, bem como com outros profissionais que possam estar envolvidos.

Ao se pensar nas ações que a escola vai propor para atender as necessidades especiais que qualquer aluno venha a apresentar (com ou sem deficiência), é preciso centrar-se nos recursos educacionais necessários para atender essas demandas. Isso vai ter reflexos sobre os objetivos educacionais propostos, o currículo estabelecido e os sistemas de avaliação empregados, a formação dos professores.

Para Marchesi & Martín (1995) o termo recursos educacionais envolve diferentes aspectos como: ampliação do material didático, remoção das barreiras arquitetônicas, formação dos professores, adaptações curriculares, adequação do sistema de avaliação e apoio especializado.

Historicamente o atendimento dos alunos com diferenças mais significativas ficou a cargo da educação especial, acontecendo basicamente em classes ou escolas especiais ou, ainda, em espaços especializados como clínicas e instituições filantrópicas, onde o enfoque era mais médico que pedagógico. Acrescente-se a isso, que sempre foi significativamente maior o número de sujeitos com necessidades educativas especiais excluídos de qualquer tipo de atendimento educacional.

Para Édler Carvalho (2000), há um consenso emergente, a partir dos debates sobre a universalização da educação, de que crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos em escolas comuns. Essa recomendação leva ao conceito de escola inclusiva, cuja maior desafio é desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, sendo capaz de educar a todos, mesmo àqueles com desvantagens severas.

Boneti (1996) afirma que a inclusão escolar não pressupõe a inexistência de serviços educacionais especiais. Ao contrário, a perspectiva da inclusão pressupõe assegurar a todas as crianças, serviços educacionais que atendam às suas necessidades específicas. A autora alerta, porém, para o risco de se criar uma estrutura educacional paralela, caso os serviços sejam alocados fora da escola. Os serviços educacionais precisam estar dentro da escola e implicados com esta como um todo. Do contrário, cria-se um distanciamento entre aqueles que fazem a educação especial e a escola. Os alunos tornam-se uma “clientela” diferenciada dentro da própria escola. Também a atuação

dos professores do ensino especial fica limitada aos alunos com necessidades educacionais especiais (sua “clientela”) e os mesmos não estendem suas possibilidades de atuação aos demais alunos. Além disso, acabam ficando afastados de seus colegas das classes regulares. É fundamental que todos os professores reflitam e atuem coletivamente com o intuito de promover um ensino que corresponda às necessidades de todos os alunos da classe.

O Brasil, em suas políticas públicas educacionais mais recentes, tem procurado privilegiar os processos inclusivos, buscando garantir o acesso dos alunos ao ensino comum. A Constituição Federal de 1988 universaliza o ensino, garantindo a educação para todos. A LDB de 1996 e, mais recentemente, a Resolução 02/2001 do CNE/CEB, privilegiam o ensino comum como o espaço para o ingresso e atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais

Para isso, é necessário que seja criada uma estrutura que possa dar conta dessas necessidades, apoiando tanto o aluno diretamente quanto o professor, com serviços especializados, quando for o caso.

Conforme a Resolução 02/2001, *é importante salientar o que se entende por serviço de apoio especializado: são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos:*

- a) *nas classes comuns, mediante atuação de professor de educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.*
- b) *em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais necessários. (p.19)*

A Sala de Integração e Recursos (SIR) na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Nos últimos 18 anos, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tem promovido transformações importantes, com a implementação de um projeto pedagógico com vistas a romper com o fracasso escolar e a exclusão nas escolas municipais.

Uma das ações mais significativas foi a estruturação da escola por Ciclos de Formação[2], procurando eliminar os mecanismos que instituem a exclusão e, ao mesmo tempo, criando mecanismos institucionais de inclusão capazes de garantir a aprendizagem para todos.

Nesta proposta de estruturação curricular é possível identificar pontos de sintonia com a perspectiva inclusiva, como democratização do ensino, inovação educacional e flexibilização dos percursos de escolarização dos alunos. Neste sentido, este projeto tem favorecido a existência de dispositivos de apoio aos alunos bem como aos professores desta Rede de Ensino. Um desses dispositivos é a SIR (Sala de Integração e Recursos) que, neste caso, possui singularidades em relação ao conceito de sala de recursos existente na literatura. Também foram propostos as Turmas de Progressão e os Laboratórios de Aprendizagem, em todas as escolas municipais [3].

Até 1989 a política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre acontecia por meio do trabalho em classes especiais, sendo que naquele momento funcionavam vinte e uma dessas classes. Em 1992 foram redimensionadas para seis e paulatinamente todas foram desativadas. Os alunos que antes freqüentavam as classes especiais, passaram para as classes regulares do ensino

comum. Esta mudança estava em sintonia com o objetivo de viabilizar a aprendizagem para todos, em um ambiente integrado.

Outro aspecto que vale ser destacado, é o número crescente de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais diretamente no ensino comum, via educação infantil ou já no ensino fundamental.

Considerando estes aspectos, era imprescindível a definição de uma política de atendimento para esses alunos. Este era um ponto de tensionamento com as escolas da Rede, na medida em que estas demandavam que o processo de inclusão fosse respaldado por ações pedagógicas de apoio e, além disso, formação e assessoria aos professores do ensino comum.

Neste contexto iniciou a discussão sobre a implementação de uma modalidade de atendimento que possibilitasse a ampliação do apoio através do atendimento ao aluno e, também, do suporte ao trabalho do professor de sala de aula. Além disso, era preciso enfrentar o problema da repetência, especialmente na primeira série[4]. O projeto inicial foi construído a partir de duas demandas básicas da Rede:

- os índices elevados de multi-repetência nas séries iniciais do ensino fundamental;
- a demanda de suporte aos alunos com necessidades educativas especiais que eram transferidos do ensino especial para o ensino comum ou matriculados diretamente nessas escolas; havia também a demanda de suporte aos professores, uma vez que estes sentiam-se (e ainda sentem-se) sem preparo para o trabalho com esses alunos.

A implantação das Salas de Integração e Recursos[5] teve início em 1995, como projeto piloto, em quatro escolas municipais, procurando abranger as quatro grandes regiões da cidade. Vale destacar que as escolas dessa rede municipal de ensino situam-se na periferia de Porto Alegre e seus alunos são crianças, adolescentes e adultos que provêm, basicamente, de grupos menos favorecidos economicamente.

A partir de 1997 houve significativa ampliação das salas, pois neste ano, no II Congresso da Cidade, o projeto foi transformado em serviço, oferecido pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre aos seus alunos.

Atualmente existem 14 Salas de Integração e Recursos[6], em uma distribuição que abrange as diferentes regiões da cidade, onde atuam 28 professores com formação em educação especial. O número de alunos atendidos hoje é de aproximadamente 600.

A SIR funciona em uma escola pólo (de ensino fundamental) e atende alunos desta escola e de outras escolas municipais de ensino fundamental próximas, sendo que os mesmos deslocam-se até a sala para o atendimento. Cada escola tem um número de vagas e este é proporcional ao número total de alunos matriculados na mesma.

Definindo esse espaço:

A SIR é um espaço paralelo de atendimento, em turno inverso àquele no qual o aluno frequenta 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.. (Tezzari & Baptista, 2002,p.146).

O trabalho desenvolvido na SIR envolve:

- Avaliação e atendimento ao aluno: trata-se de uma avaliação pedagógica, realizada individualmente com o aluno, onde são levantadas potencialidades que servirão de base para o planejamento do trabalho a ser desenvolvido na SIR com o aluno. Há situações em que essa avaliação vai definir a permanência do aluno no ensino comum ou encaminhamento para a escola especial. O atendimento é feito individualmente ou em pequenos grupos, proporcionando diferentes interações, trocas entre pares e, muitas vezes, mudanças na relação do sujeito com a aprendizagem.
- Assessoria e planejamento: esse trabalho é realizado com os professores de sala de aula do aluno, juntamente com os serviços de orientação e supervisão pedagógica da escola do mesmo.
- Orientações dirigidas aos pais ou responsáveis: são espaços de interlocução com os pais ou os responsáveis pelo aluno, que acontecem quando o professor da SIR ou da sala de aula sente necessidade bem como por demanda da própria família.

Hanko (1993) afirma que é significativa a demanda por parte dos professores para receber apoio sistemático, o que possibilita, junto com o educador especial, encontrar suas próprias soluções para o problema de deparar-se em suas turmas, com dificuldades de ordem emocional, de comportamento e de aprendizagem. Não se tratariam de propostas estanques e descontextualizadas, mas haveria conexão com as exigências características da escola como os conteúdos curriculares, as relações entre professor e aluno, no grupo e na participação dos pais.

Considero importante destacar que além do atendimento específico ao aluno, o trabalho desenvolvido na SIR consiste também em uma assessoria descentralizada, que tem como objetivos mais amplos a investigação e pesquisa de estratégias educativas em parceria com o professor de sala de aula e os serviços de orientação e supervisão da escola, favorecendo o fortalecimento da interlocução entre ensino comum e especial.

São atendidos na SIR:

- alunos com necessidades educativas especiais contínuas ou transitórias, que frequentam o ensino comum, de qualquer ano-ciclo bem como das turmas de progressão e que necessitam do atendimento complementar ou suplementar;
- crianças da educação infantil, encaminhadas para avaliação quanto à modalidade de ensino (comum ou especial) considerada mais indicada para as mesmas no ano seguinte;
- alunos de escolas especiais municipais com possibilidades de ingressarem na escola regular. Neste caso, a SIR servirá como “ponte” para essa passagem (busca da escola conforme o zoneamento, tratativas com a equipe diretiva, contatos com a família, suporte ao aluno e ao professor de sala de aula).

O aluno vai para o atendimento no turno oposto ao de sua aula na escola. A frequência no turno oposto foi privilegiada para que o aluno não seja privado continuamente do trabalho desenvolvido em sala de aula e das importantes trocas com seus pares. Este horário constitui um tempo a mais para oportunizar toda a ação de intervenção proposta pela SIR.

Na Sala de Integração e Recursos trabalham dois professores com formação em educação especial. Esses dois profissionais atuam simultaneamente na sala, sendo que cada um tem seu grupo fixo de alunos.

A partir do encaminhamento é feita uma avaliação pedagógica, individual, do aluno. Finalizada a avaliação, é feita a devolução para a escola e para a família. Concluindo-se pela necessidade do atendimento na SIR, parte-se para o planejamento didático e/ou intervenção pedagógica a ser desenvolvida pelos profissionais da SIR, bem como pelo professor da sala de aula. O planejamento envolve aspectos como: as aprendizagens escolares e sociais, os aspectos afetivos, as atividades a serem propostas, a metodologia de trabalho, o material didático necessário. Também é definido se o atendimento será individual ou em grupo.

Os encontros têm a frequência de duas vezes por semana, com duração de aproximadamente uma hora cada um. Os grupos são formados a partir de aspectos considerados importantes pelo professor de educação especial que atende os alunos. Por exemplo: idade, escola de origem, as necessidades indicadas quando do encaminhamento.

É importante destacar que a proposta de trabalho da SIR é desenvolver as potencialidades dos alunos que frequentam esse espaço, proporcionando-lhes vivências de construção de conhecimento, em permanente interação com os colegas. Não se trata de um “reforço pedagógico” como comumente é interpretado pelas famílias e, também, por professores. Busca-se que cada aluno possa uma trajetória escolar singular, desenvolvendo ao máximo suas potencialidades, tendo sempre o próprio sujeito como parâmetro para seu avanço quanto à aprendizagem.

Para Sanches (1996) os apoios e complementos educativos hoje, tendem não só a superar dificuldades, mas também a descobrir talentos e a desenvolver potencialidades. Esse alargamento do conceito pode ajudar a mudar a visão restritiva de apoio pedagógico, retirando a tônica do ensino e remetendo o foco para as atividades de aprendizagem.

Um aspecto diferenciador no trabalho da SIR refere-se à assessoria desenvolvida pelos profissionais desse espaço junto aos professores dos alunos atendidos, buscando atender a demanda (ou parte dela) de apoio especializado para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com as crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais. Para isso, os professores da SIR têm, em sua carga horária, tempo específico

para deslocar-se até as escolas dos alunos e reunirem-se com seus professores. O objetivo dessa assessoria tem sido o estabelecimento de parcerias com os professores do ensino comum para, em conjunto construir alternativas de intervenção que atendam às necessidades e peculiaridades desses alunos. Nesses momentos busca-se valorizar o que vem sendo feito e colaborar para o surgimento de novas propostas. Além disso, procurar-se ampliar essa reflexão e construir ações pedagógicas inovadoras para todo o grupo de alunos, propiciando o crescimento de todos os envolvidos nesse processo. Também para o professor da SIR esse momento é de grande importância, uma vez que essas trocas com o professor de sala de aula fornecem indicações significativas para o trabalho que está sendo desenvolvido com os alunos na Sala de Integração e Recursos.

Cabe destacar ainda que todos os professores da Sala de Integração e Recursos reúnem-se mensalmente. Neste fórum são tratados assuntos de ordem organizacional, do cotidiano das salas, bem como aspectos conceituais. Tais espaços são utilizados também para formações específicas para o grupo. Esse espaço de discussão coletiva possibilita que o serviço modifique-se, a partir das demandas da Rede e da trajetória do próprio grupo de professores. Além desse espaço, acontece uma reunião mensal regional com os professores das SIRs de cada região, coordenada por um educador especial ou um psicólogo da Secretaria de Educação. Neste espaço discute-se, entre outras coisas: a situação de cada aluno, dificuldades encontradas no trabalho, avanços, demandas de encaminhamentos para outras áreas como fonoaudiologia, psicologia, neurologia, etc.

Ao longo de sua existência, a Sala de Integração e Recursos vem se modificando e essa mudança se expressa tanto conceitualmente quanto na sua atuação. Apesar da assessoria aos professores de sala de aula existir desde a implementação do projeto, inicialmente o foco do trabalho centrava-se no atendimento ao aluno. Logo percebeu-se que os professores da SIR e aqueles de sala de aula precisam trabalhar em parceria, em fóruns de discussão e reflexão, dando ênfase aos aspectos pedagógicos, buscando a construção de novas formas de atuação, repensando e flexibilizando as estruturas já existentes na escola.

Considerações finais...

Ao longo do meu trabalho como professora de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto

Alegre e também como pesquisadora nessa área, tenho observado avanços importantes em relação ao atendimento educacional às pessoas com necessidades educativas especiais. A perspectiva da inclusão tem desafiado continuamente a escola e esse processo de tensionamento tem produzido respostas interessantes.

A existência de uma estrutura de apoio que dê sustentação não só ao aluno, mas à toda a comunidade escolar, apresenta-se como condição para a construção de uma escola para todos.

Neste texto procurei apresentar algumas idéias a respeito da questão dos serviços de apoio à inclusão escolar, sem apontar modelos pré-estabelecidos. Mesmo com as orientações existentes nos documentos oficiais brasileiros, é possível (e interessante) que sejam construídas alternativas adequadas às demandas e peculiaridades de cada comunidade ou rede de ensino.

A apresentação da Sala de Integração e Recursos foi feita com o intuito de ilustrar a questão dos serviços de apoio, destacando a construção de um espaço com singularidades que tornam-se pontos de destaque em sua atuação. Entre eles resalto: o funcionamento da SIR inserida na escola regular, a formação dos profissionais que ali atuam, a interlocução entre os professores de educação especial e os professores do ensino regular, a valorização dos processos pedagógicos em detrimento de enfoques clínicos ou terapêuticos (que durante muito tempo predominaram no atendimento desses alunos), a proposta de um atendimento complementar ao trabalho da sala de aula com a proposição de atividades alternativas e não repetitivas. Também valem ser destacados os fóruns de discussão, as formações e assessorias regionalizadas, que contribuem fortemente para a solidificação do trabalho e, ao mesmo tempo, para a reflexão permanente e o repensar de práticas.

Destaco ainda que este trabalho não existe de forma isolada. Ele é viabilizado em um contexto no qual existe um projeto político-pedagógico definido e amplo, que envolve todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e estabelece um conjunto de ações e dispositivos que são pontos favorecedores da construção de uma escola comprometida com a garantia do acesso e com a aprendizagem de todos, com a proposição e valorização de espaços para dar apoio à ação das escolas. Nesse sentido também podem ser destacados aspectos como: a prioridade do agrupamento dos alunos pela idade cronológica, o que evita a ampliação da defasagem de interesses; a existência de flexibilidade no planejamento pedagógico para o aluno com necessidades educativas especiais, resultando em objetivos comuns e também individualizados; disponibilidade de apoio externo à classe, na forma de assessoria e formação; bem como o atendimento especializado oferecido aos alunos.

Para finalizar, reafirmo a importância da existência dos serviços de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum e que os mesmos possam ser construídos a partir da reflexão coletiva de todos os envolvidos nesse processo, atendendo as demandas e especificidades de cada contexto.

Notas

[1] Doutoranda em educação na UFRGS. Professora de educação especial na SIR (Sala de Integração e Recursos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre). Integrante do NEPIE (Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar)-UFRGS.

[2] Para ter acesso e aprofundar informações sobre esse processo sugiro: AZEVEDO (2000); MOLL (2004).

[3] Considerando as dimensões do presente texto, não era possível aprofundar as informações sobre esses espaços e suas dinâmicas. Assim, sugiro a seguinte bibliografia: BAPTISTA & DORNELES (2004); Caderno nº 9-SMED/POA.

[4] Nesse período (1994-1995) todas as escolas municipais ainda funcionavam na estrutura seriada, acontecendo até 2000, a implantação progressiva dos Ciclos de Formação.

[5] Em TEZZARI (2002) encontra-se uma descrição e análise aprofundadas sobre o trabalho da Sala de Integração e Recursos.

[6] A partir de 2000 foram também implantadas 3 Sala de Integração e Recursos para atender alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre com baixa visão ou cegueira. São denominadas SIRs Visuais. Nestes espaços atuam professores com formação específica na área da deficiência visual. Sua atuação também envolve assessoria aos professores e escola da criança ou adolescente atendido e orientações feitas junto às famílias.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

BAPTISTA, Claudio R.; DORNELES, Beatriz. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise do município de Porto Alegre. In: PRIETO, Rosângela Gavioli (coord.). Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia e educação: qual universidade? Anais. Caxambu: ANPED, 2004. 1 CD-ROM. Texto encomendado pelo GT Educação Especial.

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. A escola como lugar de integração (ou segregação?) das crianças portadoras de deficiência intelectual. Educação em Questão, Natal, v.6, n.1, p.112-117, jan./jun.1996.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação: lei 9.394 de 20 de dez. de 1996. São Paulo: Ed. Esplanada, 1998,

(Col. ADCOAS).

Cadernos Pedagógicos 9. Ciclos de formação: proposta político pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

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

CORREIA, Luís de Miranda. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Ed., 1999.

ÉDLER CARVALHO, Rosita. A nova LDB e a educação especial. 2ed. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 2000.

_____ Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.

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

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

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

MOLL, Jaqueline & col. Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SANCHES, Isabel Rodrigues. Necessidades educativas especiais: apoios e complementos educativos no quotidiano do professor. Porto: Porto Ed., 1996.

TEZZARI, Mauren L.; BAPTISTA, Claudio R. Vamos brincar de Giovanni? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs.). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: ArtMed., p. 145-156, 2002.

TEZZARI, Mauren L.; "A SIR chegou..." Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Dissertação de Mestrado.