

O Atendimento Educacional Especializado: significados e configurações possíveis nas redes municipais de ensino de Vitória da Conquista-BA e de Porto Alegre-RS

Kátia Silva Santos*
Ana Carolina Christofari**

Resumo

Neste texto serão apresentadas as configurações do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado aos sujeitos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades no contexto da rede municipal de educação de Vitória da Conquista/BA e na rede municipal de Porto Alegre/RS. Este trabalho é resultado da junção de duas pesquisas de cunho qualitativo e que se dedicaram a analisar as ações e configurações do serviço de AEE que, em ambas as redes, ocorre no espaço de salas de recursos. A reflexão teórica que sustentou o presente estudo está baseada na abordagem sócio-histórica e sistêmica. Por meio da articulação das pesquisas que deram embasamento a este estudo, foi possível considerar que os dispositivos construídos para possibilitar o processo de inclusão escolar em ambos os contextos estudados vêm servindo de apoio para professores, para as famílias e especialmente para os alunos que se deparam com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Consideramos importante acrescentar que o movimento de criação dos espaços de apoio para as crianças com TGD e altas habilidades nas escolas de ensino comum ainda é novo e sugere estudos focados nos efeitos que estes possivelmente têm gerado para o cotidiano das escolas. Ou seja, é preciso perceber em que sentidos esses dispositivos vêm alterando as práticas da escola e os modos de perceber os alunos e o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: educação especial, atendimento educacional especializado, inclusão.

Specialized Educational Services: meaning and possible configurations in municipal education networks in Vitória da Conquista and Porto Alegre

Abstract

This paper presents configurations for Specialized Educational Services (AEE) for students with disabilities, with Global Development Disorders and high ability in the context of

* Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar, da UFRGS. *E-mail:* katiapedagogi@yahoo.com.br.

** Professora na rede municipal de Porto Alegre-RS. Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar, da UFRGS. *E-mail:* carolc29@ig.com.br.

municipal education in Vitoria da Conquista and Porto Alegre. This study is the outcome of two researches of a qualitative nature, which analyzed the action and configurations of the services offered by AEE, which take place in resource classrooms in both networks. The theoretical framework for this study was based on a socio-historical systemic approach. By means of the research on which the study was based it was seen that devices set up to facilitate the process of inclusion in both contexts serve as a support framework for teachers, families and especially for students with special teaching-learning difficulties. As the movement for the creation of different areas of support in mainstream schools (for children with GDD and high ability) is still new the authors consequently recommend that studies, focusing on the effects that these are likely to have generated for the day-to-day life of schools, be undertaken. In other words, it must be discovered in what sense these devices are changing school practices and ways of perceiving students and the learning process.

Keywords: special education, specialized educational services, inclusion.

Primeiras palavras

No presente estudo-pesquisa, o objetivo é descrever e analisar as configurações do Atendimento Educacional Especializado, destinado aos sujeitos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades, no contexto da rede municipal de educação de Vitória da Conquista-BA e na rede municipal de Porto Alegre-RS.

A respeito do termo “altas habilidades”, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP), de 2008 o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, abandona-se o termo “alunos com necessidades educativas especiais”, por ser um termo que amplia o público-alvo sem muita especificação. No contexto deste estudo-pesquisa, opta-se pelo termo “alunos com deficiência” para nos referirmos a esse público.

Desse modo, será dada visibilidade às configurações, ações e desafios concernentes ao trabalho pedagógico realizado nas salas de recursos em ambas as redes. No município de Vitória da Conquista, esses espaços são denominados de sala de recursos multifuncionais, já no município de Porto Alegre, essas salas são chamadas de Sala de Integração e Recursos (SIR). No contexto deste estudo-pesquisa, utilizaremos o termo sala de recursos para nos referirmos a esses espaços que têm entre si ações que se aproximam, mas, também, outras muito peculiares relacionadas ao contexto em que estão inseridas.

Alguns questionamentos que se tornam fundamentais para se pensar estes espaços é: como surge o Atendimento Educacional Especializado em

cada rede? Com quais objetivos? Em quais contextos? Quem são os alunos-alvo? Que significados têm esse espaço para a escola de ensino comum? Aqui, o objetivo é compartilhar o movimento reflexivo de duas educadoras envolvidas com a temática da inclusão escolar e educação especial que, além de produzirem pesquisas nesse contexto, são professoras com atuação em escolas municipais de ensino fundamental envolvidas com os dilemas do processo de inclusão escolar.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o Atendimento Educacional Especializado tem se tornado um dos dispositivos que potencializa a transversalidade da educação especial no contexto do ensino comum e que favorece o ingresso e a permanência dos alunos na escola. Esse destaque refere-se ao fato de que essa modalidade de ensino está sendo organizada como ação complementar, suplementar ao processo de escolarização que deve ocorrer nas escolas de ensino comum. Pode-se perceber que há, portanto, um deslocamento de sua histórica condição de ação substitutiva ao ensino comum em direção a uma nova posição caracterizada por essa ação complementar, suplementar.

Por muito tempo, perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação oferecida pelo ensino comum, seria o modo mais adequado de atendimento aos alunos considerados como tendo alguma deficiência.

Os espaços de AEE representam na atualidade um grande desafio no contexto escolar, pois sua configuração e funcionamento podem ter diferentes efeitos na educação. Não há uma padronização de práticas, ingresso, avaliação nas salas de recursos, que são os espaços de AEE no ensino comum. Sabe-se que esses espaços devem construir estratégias que possam dar suporte aos professores, alunos e família. É um espaço em que o trabalho deve ser direcionado a dar visibilidade às potencialidades dos alunos, inventando estratégias pedagógicas para trabalhar com a diversidade dos modos de ser e aprender de cada um. No entanto, não é um reforço escolar. Mas cada município tem uma organização específica em relação a esses aspectos.

Por um lado, as salas de recursos podem ser uma alternativa de aprendizagem e apoio tanto aos alunos como aos professores, tornando-se um espaço de parceria com as famílias, bem como de possibilidades de potencialização dos saberes que os alunos levam à escola. Por outro, pode tornar-se um espaço segregado, paralelo àquele da sala de aula. Ou, ainda, um espaço de tentativa de “normalização” dos sujeitos para enquadrá-los em

um determinado “modo de ser aluno”. Assim, tanto pode ser um espaço construído por diferentes práticas pedagógicas, como um espaço pautado em práticas corretivas.

As diretrizes que orientam a organização desses espaços não garantem a qualidade dos serviços oferecidos no sentido de possibilitar aos alunos diferentes modos de ser, estar e aprender na escola. O que garante a possibilidade de as salas de recursos se tornarem um dispositivo que potencializa a inclusão escolar dos alunos que participam desse espaço é a articulação, a relação entre sala de aula, família e alunos, tendo como principal fonte de sustentação a crença da potência de cada aluno.

Para apresentar como a organização das salas de recursos e alguns de seus movimentos vem se dando nos municípios de Porto Alegre-RS e de Vitória-BA da Conquista, será realizado um movimento de descrição e análise da configuração desses espaços especializados.

Espaços alternativos de potencialização da aprendizagem na rede municipal de Porto Alegre-RS

A presente análise da estrutura curricular da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RME/POA) busca contemplar a relação entre as políticas de inclusão escolar e a reorganização curricular. São estas consideradas dois movimentos que deram sustentação à organização por ciclos de formação.

Devido às mudanças ocorridas ao longo dos últimos vinte anos na referida rede, a inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas de ensino comum foi um movimento construído por desafios, polêmicas, embates e resistências que configuraram o processo de implantação dos ciclos de formação.

O processo de implementação da organização curricular por ciclos de formação tem sido permeado por mudanças, as quais parecem favorecer a escolarização de sujeitos que, em função de um perfil considerado destoante de aluno ideal, permaneciam à margem do processo de escolarização. É importante destacar que as escolas que compõem a RME de Porto Alegre encontram-se localizadas, em sua maioria, em regiões periféricas da cidade. Essa situação parece favorecer a relação entre a escolarização de crianças e jovens oriundos das classes populares e a constante busca em construir práticas pedagógicas que consigam responder às singularidades dos que chegam à escola.

Em meados dos anos 1990, a educação na RME/POA começou a ganhar novos contornos. Houve uma busca de (re)organização do currículo com o intuito de propor novas alternativas pedagógicas para responder às limitações de um tipo de escola que historicamente foi centrada em métodos seletivos marcados pela repetência e pela evasão. Assim, a política de organização curricular por ciclos de formação possibilitou que se pensasse a escola como um organismo vivo, que se modifica constantemente, uma instituição em movimento, com capacidade de criar diferentes arranjos de espaço, tempo e de relações. Nesse sentido, pensemos no movimento de transformação da educação na RME de Porto Alegre ao longo dos anos.

Na RME de Porto Alegre as classes especiais foram implantadas na década de 1970. Essa ação deu início ao acolhimento de crianças e jovens com deficiência, já que, anteriormente, o atendimento a essas crianças se dava de forma indireta numa ação conjunta, entre Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social, por intermédio de convênios com Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e outras entidades assistenciais. Ao final da década de 1980, a RME implanta quatro escolas especiais que estão em funcionamento até hoje.

Em 1989, havia 21 classes especiais em funcionamento, mas devido à necessidade de construir novas propostas de trabalho, em 1992, as classes especiais foram reduzidas para seis, até que, em 1999, todas estavam extintas. É importante destacar que, juntamente com esse processo de fechamento das classes especiais, foi criado o serviço de Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Integração e Recursos (SIRs), com o intuito de dar apoio aos alunos, pais e familiares de crianças e jovens com deficiência. A inserção dos alunos oriundos das classes especiais em turmas de ensino regular foi um processo que exigiu repensar o modo de organização do currículo, como forma de construir e representar os processos de avaliação da aprendizagem, além de requerer uma formação profissional permanente.

Nessa rede de ensino, o Atendimento Educacional Especializado tem sido oportunizado por um sistema de apoio que assume formas variadas, complementares e suplementares à sala de aula de ensino comum. Um desses apoios é o Atendimento Educacional Especializado que ocorre nas SIRs.

Atualizando contextos

Atualmente, há quatro escolas especiais, mantidas pela rede, e uma escola de educação bilíngue para surdos. A decisão de manutenção das escolas especiais é defendida pela atual gestão de educação especial da SMED como um espaço necessário para alunos que, em determinado momento, a escola de ensino regular poderia não ter possibilidade de oferecer o acesso e a permanência de maneira adequada. As escolas especiais também assumiram a organização curricular em ciclos de formação e, de acordo com a gestão de educação especial, essas escolas são consideradas como espaços escolares de transitoriedade para alguns alunos que, num dado momento de suas vidas, necessitam dela. Para outros, ela é considerada como um lugar possível de serem acolhidos e desenvolverem seus potenciais por meio de intervenções pedagógicas mais direcionadas e adequadas.

No que se refere ao âmbito dos recursos pedagógicos em relação à educação especial, é interessante destacar o trabalho realizado pela educação precoce e psicopedagogia inicial. No ano de 1990, juntamente com o redimensionamento da proposta de inclusão escolar, foi instituído, primeiramente em escola especial, o serviço de educação precoce e psicopedagogia inicial, para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, com NEE. Mais tarde, esse serviço foi ampliado às demais escolas especiais, estando em funcionamento até os dias atuais. A criança que frequenta esse atendimento pode ter matrícula na escola especial e matrícula também na escola infantil, ou, ainda, ser um aluno de creche conveniada.

As primeiras salas de integração e recursos foram construídas em caráter de projeto no ano de 1995. O objetivo era pensar alternativas de ação pedagógica que pudessem minimizar os altos índices de repetência, bem como auxiliar no processo de ingresso e permanência de crianças com deficiência nas escolas de ensino comum. As quatro primeiras salas foram implantadas em escolas que eram consideradas polos regionais. Portanto, atendia-se aos alunos matriculados na escola em que estava situada a SR, mas, também, aos alunos de outras escolas que faziam parte da mesma região. Essa forma de organização foi pensada na tentativa de abranger as diferentes regiões do município.

Sala de Integração e Recursos (SIR)

A SIR foi criada como um espaço de apoio às escolas, alunos, professores e famílias no processo de transição entre o ensino especial e o comum,

assim como possibilidade de acompanhamento daqueles alunos que estavam no ensino comum com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade. É importante destacar que, para o aluno frequentar a SIR, ele não precisa ter um diagnóstico médico. É necessário que o próprio profissional da SIR faça uma avaliação do aluno no contexto familiar, geralmente por meio de entrevistas, da anamnese, no contexto da sala de aula e na sala de recursos. Isso se refere ao fato de um cuidado com avaliação, assegurando que diferentes relações que compõem esses sujeitos possam ser percebidas pelo professor da Sala de Integração e Recursos. É essa avaliação pedagógica que dirá se o aluno precisa ou não frequentar o Atendimento Educacional Especializado. A indicação à frequência nesse espaço, geralmente, é feita pelos professores-referência desses alunos tanto das escolas de ensino comum, como especial, ou por professores que trabalham com EP e PI.

Esse espaço de apoio era organizado em escolas-polo que atendiam alunos de escolas que compunham uma determinada região. Atualmente, as escolas têm suas próprias SIRs, que atendem apenas aos alunos que frequentam a escola em que a SIR está localizada. Somente quatro escolas, dentre todas do ensino fundamental da rede municipal de ensino, não têm a Sala de Integração e Recursos. Esse espaço, portanto, conta com a atuação de profissionais da educação especial, no contexto das escolas de ensino comum. Os professores trabalham com pequenos grupos de alunos considerados com NEE, no sentido de auxiliar no processo de aprendizagem, buscando fortalecer as relações entre as famílias, a escola e os alunos.

Até o ano de 2008 havia 18 SIRs, totalizando um atendimento de 750 alunos. Cada SIR atendia, em média, 50 alunos que frequentavam esse espaço em turno inverso ao que estavam matriculados. Para aqueles matriculados no ensino comum no turno da tarde, deveriam frequentar a SIR no turno da manhã, e vice-versa. De acordo com o coordenador do setor de educação especial da Secretaria Municipal de Educação, atualmente há, no ensino fundamental, 50 SIRs com diferentes modalidades e com 66 profissionais atuando. A SIR comum, a SIR altas habilidades, a SIR PTE (Programa Trabalho Educativo), a SIR deficiência visual e a de surdos. A SIR comum é um modo de intitular a Sala de Integração e Recursos que atende às diversas especificidades. A SIR Altas Habilidades é uma sala com recursos específicos, professor com estudo para atuar na área para construir estratégias pedagógicas para crianças e jovens com Altas Habilidades. A SIR PTE é um apoio oferecido pelas Salas de Recursos aos alunos em fase de

conclusão do ensino fundamental, auxiliando-os ao ingresso no mercado de trabalho. Esse programa oferece estágios de alunos das escolas especiais, CMET e SIRs em secretarias e autarquias municipais e também para estágio na Câmara de Vereadores.

Cada professor tem formação específica na área em que trabalha. A SIR PTE configura-se como apoio e acompanhamento realizado pelo profissional da Sala de Integração e Recursos referente à inclusão de jovens com mais de 15 anos no mercado de trabalho. Essa ação mostra uma ampliação do trabalho da Sala de Integração e Recursos que está indo além dos muros escolares. Amplia-se no sentido de buscar uma preocupação com a inclusão escolar e, também, social.

Na SIR trabalha um profissional com pedagogia em educação especial ou com curso de especialização de, no mínimo, 360h. O trabalho era realizado, geralmente, por dois profissionais que atendiam juntos na sala, porém não os mesmos alunos. Em 2010, iniciou-se uma discussão da necessidade de haver uma mudança nas SIRs no sentido de permanecer apenas um profissional em cada sala, em razão da grande demanda, da falta de vagas e da necessidade de ampliação desses espaços. Atualmente, as SIRs atendem apenas aos alunos da escola em que estão localizadas e há apenas um profissional que atende em torno de 25 alunos.

O trabalho da SIR tem como objetivo ser complementar/suplementar àquele feito em sala de aula. No entanto, ainda há necessidade de construir um trabalho mais integrado entre os professores da SIR e os professores que trabalham diariamente com os alunos nas salas de aula. Infelizmente, em muitas escolas, os alunos que frequentam a SIR parecem se tornar alunos da SIR como se fossem alunos de responsabilidade apenas do educador especializado. Há uma ideia de que quem tem responsabilidade por esse aluno é o professor especializado, fortalecendo uma concepção de um trabalho desconectado entre os professores.

Os espaços que a RME/POA cria no sentido de buscar alternativas ao processo de ensino e aprendizagem e com o intuito de romper com os nós que produzem o que se denomina de “fracasso escolar” podem ser espaços favorecedores de aprendizagens diversas. Por outro lado, podem ser espaços de normalização de sujeitos que fogem do padrão de aluno considerado normal, ideal.

Percebemos que o diferencial dado ao objetivo e ao trabalho pedagógico, nesses espaços, é referente às concepções dos professores e da escola

sobre o que significa processo de ensino e aprendizagem, o que se considera saberes necessários a uma aprendizagem dita significativa. O sentido de construção desses espaços é, justamente, seu caráter provisório, apontando para uma aposta na possibilidade de aprendizagem de todos os sujeitos. Quando esses espaços deslocam-se da condição de apoio para a de um espaço de normalização e de frequência ininterrupta, tem-se o risco de enquadrar os alunos que frequentam esses espaços em uma categoria que os constitui como “anormal”, “deficiente”, “incapaz”.

Espaços alternativos de potencialização da aprendizagem na rede municipal de Vitória da Conquista-BA

Desde o ano de 1998, o Partido dos Trabalhadores está à frente da gestão do município de Vitória da Conquista-BA. No bojo dessa gestão, havia a expectativa de que mudanças de cunho progressista seriam instaladas no campo educacional. De fato, as propostas traziam algo de inovador, pois visavam provocar mudanças na estrutura das escolas da rede. Dentre elas, destacamos a organização das escolas em ciclos, que abrange momentos (dos ciclos por fases/1998, dos ciclos de aprendizagem/2004, dos ciclos de formação humana/2006 e, atualmente, uma nova versão dos ciclos de aprendizagem/2009).

Essa organização curricular promoveu um tipo de enturmação por idade e por nível de desenvolvimento formativo. Enturmação corresponde à ação de organizar as turmas. No sistema seriado, essa organização toma como base os conhecimentos adquiridos. Na organização por ciclos, o elemento fundamental é a idade, pois considera-se que cada criança deve estar com seus pares em termos de etapa de desenvolvimento.

Foi, então, instituída a avaliação, que passou a objetivar a formação, pautando-se em instrumentos como pareceres descritivos, a autoavaliação, o conselho de classe. Constituíram-se as turmas de progressão, que eram classes de circulação entre os ciclos. As Turmas de Progressão (TP) são espaços que, inicialmente, tinham caráter transitório. São organizadas com a finalidade de oportunizar a aquisição de habilidades e competências não adquiridas pelos alunos no período normal de escolaridade. Os alunos desses espaços apresentavam defasagem entre idade e escolaridade. Atualmente, em algumas realidades, esses espaços não funcionam com caráter de

provisoriamente, mas como a possibilidade de educação para algumas crianças e adolescentes.

Outras inovações também modificaram a lógica das escolas da rede: a incorporação de professores de apoio à aprendizagem, com o objetivo de realizar um trabalho com os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem durante as etapas do ciclo; capacitação permanente dos profissionais da escola, além da oferta do curso de Pedagogia, em parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), para os professores sem formação em nível superior.

Tais mudanças, em especial a Política de Organização Curricular por Ciclos na RME de Vitória da Conquista, parecem possibilitar/potencializar a entrada e a permanência na escola dos alunos com deficiência, sujeitos que têm sua história na rede ligada àquela que marca o início das ações desenvolvidas pela SMED, na década de 1980, objetivando justamente atendê-los.

A atenção aos sujeitos com NEE ou com deficiência no contexto da rede municipal de educação teve início com a criação das classes especiais, as quais começaram a surgir em meados da década de 1980. Havia, no total, cinco classes especiais para toda a rede. Os alunos que frequentavam esses espaços eram aqueles considerados pela escola como tendo dificuldades de aprendizagem.

A condição de deficiência, nesse período, no cenário da RME, era justificativa para que se enviasse o aluno para as instituições especializadas de caráter filantrópico, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), a Associação Conquistense de Integração do Deficiente (Acide) e a Escola de Educação Especial Lyons Clube (Edelec).

Historicamente, os sujeitos mais enviados para a Apae eram aqueles com algum tipo de transtorno e deficiência mental. Para a Acide encaminhavam-se os alunos cegos e com baixa visão. Para a Edelec dirigiam-se alunos surdos.

Essas instituições apresentavam-se, naquele momento, como espaço substitutivo ao ensino comum na história da educação especial de todo o município, o que se torna um fato importante e preocupante, pois as essas crianças e jovens era negado o acesso ao processo de escolarização em escolas de ensino comum. Sabe-se bem que as instituições não são organizadas priorizando ações pedagógicas com o intuito de desenvolver o cognitivo, as capacidades de aprendizagens, o acesso aos conhecimentos historicamente construídos.

No ano de 2002, as classes especiais foram extintas, e seus alunos, inseridos nas classes comuns. Essa extinção foi impulsionada pelo movimento de inclusão escolar, que ganhava força em âmbito internacional, destacando as vantagens do processo educacional de pessoas com necessidades especiais no contexto da escola regular.

Nesse mesmo período, iniciava-se também, em todas as escolas da rede, a matrícula de alunos oriundos das instituições filantrópicas – Apae, Acide e Edelec. Conforme informações de coordenadoras da SMED, essas instituições filantrópicas, a partir daquele ano, começaram a enviar alunos que, supostamente, teriam mais condições de se adaptar à escola de ensino comum. Sob esse novo cenário, foi criado o Centro Psicopedagógico (CEPS), de 2003 a 2005, um espaço construído pela Secretaria Municipal de Educação, que tinha como objetivo promover a inclusão educacional dos alunos matriculados na rede. No CEPS, atuava uma equipe multidisciplinar, constituída por quatro psicólogas, duas psicopedagogas e uma professora alfabetizadora. Nesse centro, a dinâmica de trabalho privilegiava o atendimento aos alunos em turno oposto ao de estudos. Havia, também, momentos de formação para os professores.

Nesse momento, inicia-se também, no cenário da rede, a política de Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais aos educandos com deficiência, altas habilidade e transtornos globais do desenvolvimento matriculados. Contudo, no ano de 2006, havia somente uma única sala de recursos multifuncional para toda a rede. Esse aspecto acabou por dificultar o processo de atendimento aos alunos encaminhados.

As salas de integração e recursos na rede municipal de Vitória da Conquista-BA

Considerando o aumento do número de matrículas de alunos com NEE diretamente no ensino comum, via educação infantil ou ensino fundamental, vê-se como imprescindível a definição de uma política de atendimento para esses alunos (TEZZARI, 2002).

Na RME de Vitória da Conquista/BA, até o ano de 2009, havia somente uma sala de recursos multifuncionais, a qual foi implementada em 2006. Entre os anos de 2009 e 2010, o número desses espaços aumentou para sete, todos situados nas escolas nomeadas de polo de atendimento.

No ano de 2010, as salas de recursos multifuncionais começaram a funcionar nas sete escolas municipais, como já anunciamos anteriormente, atendendo, também, crianças com necessidades educacionais especiais das escolas da área de abrangência.

Em relação aos profissionais que estão trabalhando nas salas de recursos implantadas, percebemos que a maioria deles possui formação inicial em Pedagogia e que apenas uma possui licenciatura em Geografia, sendo que todos participaram da formação continuada em Atendimento Educacional Especializado, AEE/MEC/SEESP.

Um dado que consideramos importante mencionar refere-se à atuação anterior, em sala de aula comum, por mais de 12 anos, de todos esses profissionais que, no contexto da rede, assumiram o atendimento especializado.

A partir do movimento de aproximação com os profissionais desses espaços – salas de recursos – pudemos compreender também um pouco da dinâmica do trabalho, que envolve atendimento aos alunos, formação continuada para os professores da escola e planejamento de atividades.

A dinâmica de trabalho dos profissionais das salas de recursos multifuncionais vem sendo orientada pelos coordenadores pedagógicos da SMED – especificidade Inclusão Escolar – por meio de encontros mensais, em que são discutidos assuntos do cotidiano desses espaços. Nesse sentido, os encontros são também pensados para formações específicas do grupo.

Em relação aos direcionamentos às salas de recursos multifuncionais, é possível dizer que o trabalho inicia-se desde o encaminhamento do aluno pela escola, tendo como principal motivo de encaminhamento a queixa do professor da sala de aula, ou em relação ao desenvolvimento cognitivo ou em relação ao comportamental. Após o encaminhamento, uma avaliação pedagógica é realizada. Contudo, essa avaliação não tem sido suficiente para definir se o aluno terá, de fato, acesso ao atendimento, já que deve haver um diagnóstico clínico, atestando a condição, ora de deficiência, ora de transtorno global do desenvolvimento, etc. Percebemos que há uma tendência predominante de maior sintonia com a política nacional, a qual indica que os sujeitos-alvo da política são aqueles com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades.

Em relação ao destaque que vem sendo dado ao diagnóstico clínico, durante o processo de avaliação e de encaminhamento do aluno, percebe-se que em algumas redes de ensino tem-se observado a necessidade de “comprovação” das especificidades dos alunos mediante apresentação de

diagnóstico clínico. Tal comprovação vem sendo requerida para que se justifique sua frequência no Atendimento Educacional Especializado.

Outro aspecto relevante refere-se à dupla contabilização da matrícula do aluno que recebe o atendimento especializado, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Esta ação de dupla contabilização parece disparar, na rede municipal, dois movimentos: o primeiro, vinculado ao aumento do número de matrícula do aluno com deficiência na escola de ensino comum; o segundo, ligado à intensificação da busca pelo diagnóstico clínico do aluno que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem.

Finalizada a avaliação e a certificação mediante laudo, dá-se um retorno para a escola e para a família. Concluindo-se pela necessidade do atendimento na sala de recursos, parte-se para o planejamento do Atendimento Educacional Especializado e/ou, se assim podemos chamar, intervenção pedagógica, que será desenvolvida pelos profissionais da sala de recurso, bem como pelo professor da sala de aula. Tal planejamento envolve os seguintes aspectos: as aprendizagens escolares e sociais, os aspectos afetivos, as atividades a serem propostas, a metodologia de trabalho, o material didático necessário, a formação de grupos ou não.

Os encontros com os alunos, alvos do atendimento, são feitos duas vezes por semana, com duração de aproximadamente duas horas cada. Quando ocorre a formação de pequenos grupos de alunos durante o atendimento, assume-se como princípio os aspectos considerados importantes pelo professor/especializado, como, por exemplo, idade, escola de origem e as necessidades indicadas no processo de encaminhamento.

Com base na dinâmica do atendimento desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais, tem-se buscado, na rede, o entendimento de que esse serviço não se caracteriza como um “reforço pedagógico”, mas que se trata de um trabalho complexo que demanda estudo, observação, pesquisa.

No que diz respeito à parceria entre profissional da sala de recursos e profissional da sala de aula comum, coordenação, direção, observamos que esta vem começando a ganhar forma, aparecendo, inclusive, nos discursos dos profissionais.

Para finalizar esse item, consideramos que essa troca entre professor da sala de recursos e da sala de aula poderá contribuir para a confecção de novas práticas pedagógicas mais condizentes com as singularidades de cada aluno. Pensamos que tal confecção poderá estar pautada em movimentos de reflexão.

Retomando as linhas

Percebemos que tanto a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, quanto a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA, no percurso de suas gestões, vem traçando, paulatinamente, uma política de inclusão para alunos com deficiência, na qual desencadeia-se, então, uma série de ações e estratégias, gerando uma política pública para atender a essa demanda. Movimentos esses que poderiam ser analisados por meio dos devidos afastamentos, afinal tratamos aqui de realidades bem distintas, uma situada no sul, outra no nordeste do país. Distinções geográficas que se traduzem, de certa maneira, em diferentes “arrumações”, tanto culturais quanto sociais, políticas e econômicas.

Dar visibilidade a tais configurações, porém, permite identificarmos fios comuns, os quais são sinalizadores de tentativas de mudanças da estrutura da escola que temos. Escola que, historicamente, é organizada de um modo que não contempla a diversidade de sujeitos que participam dela; que centraliza as práticas pedagógicas e arranjos curriculares nos processos que culminam na exclusão de muitas crianças e jovens. A prática da repetência é um exemplo disso, pois muitos alunos, em razão das inúmeras repetências, acabavam evadindo da escola.

Percebe-se que os dispositivos criados tanto no contexto da RME/POA quanto na RME de Vitória da Conquista, foram pensados como um apoio para professores, alunos que se deparavam com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Esses dispositivos vêm contribuindo para o processo de inclusão dos sujeitos com deficiência e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Verifica-se, contudo, a necessidade de constante revisão da lógica que os alimenta.

Para além da descrição da configuração do espaço de atendimento especializado, dando ênfase às salas de integração e recursos em Porto Alegre e às salas multifuncionais em Vitória da Conquista, consideramos que o grande desafio atual é o de questionar o modo como, historicamente, a escola foi produzindo subjetividades e discursos sobre elas. O sujeito é criado e recriado, constantemente, nas práticas pedagógicas, que podem colocar em xeque verdades estabelecidas numa relação poder-saber, ou aprisionar os sujeitos em espaços construídos para capturar a diferença.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, dezembro de 1996. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil). Brasília.

TEZZARI, M. L. A SIR chegou... Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

.....
Recebido em: 29 nov. 2011.

Aceito em: 18 abr. 2012.