

TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS EM ESCOLAS ESPECIAIS: DA CRENÇA EM UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA À TRANSITORIEDADE RESTRITA

Edson Mendes da Silva Júnior – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Claudio Roberto Baptista – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

RESUMO

A pesquisa analisa a dinâmica que elege as escolas especiais como *lócus* mais adequado de escolarização de alunos com deficiência, tendo como tese a compreensão de que essa dinâmica se corporifica em um processo dialógico, reificado paulatinamente no intercâmbio dialético entre escolas especiais e regulares, as quais constroem, indissociavelmente, o *modus operandi* da conservação do ensino exclusivamente especializado. Portanto, o objetivo é identificar os imperativos ou mecanismos que atuam incisivamente no processo de manutenção das escolas especiais como espaço de escolarização legítima e historicamente constituído, contribuindo, dessa forma, com a análise crítica que entende que esses espaços devem atuar de forma complementar e suplementar e não substitutiva ao ensino regular. A metodologia utilizada na pesquisa se traduziu em entrevistas com professoras de escolas especiais; levantamento de dados qualitativos e quantitativos referentes às matrículas de alunos dessas escolas; análise dos Projetos Político Pedagógicos dessas escolas; dos pareceres avaliativos de professoras das escolas especiais e comuns. Como resultado, depreendemos que a manutenção daquelas instituições pode estar vinculada à convicção de que alguns alunos necessitariam de um atendimento de caráter mais restritivo e que a teia institucional é amparada em uma teia discursiva firmada em caráter de reciprocidade.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Especial; Escola Especial; Sujeitos com deficiência; Políticas de Educação Especial.

TRAJECTORIES ESTABLISHED IN SPECIAL EDUCATION SCHOOL: FROM THE BELIEF IN INCLUSIVE EDUCATION TO RESTRICTED TRANSIENCE**ABSTRACT**

The research examines the dynamics of enrolling students with disabilities in special schools and interrogates, how appropriate this would be in helping those students transition into mainstream. The aim of this research is, therefore, to identify the constraints or mechanism that act decisively in the process of maintaining special schools as a legitimate area of schooling and historically constituted, contributing thus, with a critical analysis which understands that these spaces must act in a complementary and supplemental way and not substitutive of regular education. The methodology used in this research resulted in interviews with teachers of special schools; survey of qualitative and quantitative data regarding student enrollment in these schools; analysis of educational- political projects of such; the evaluative opinions of teachers of special and ordinary schools. As a result, we inferred that the maintenance of those institutions can be linked to the conviction that some students would need a service of a more restrictive and institutional link that is supported by a discursive web signed in reciprocity agreements.

KEYWORDS

Special Education; Special School; Individuals with disabilities; Special Education Policies.

1. INTRODUÇÃO¹

Nos últimos 50 anos, é possível identificar na política educacional brasileira uma considerável sucessão de dispositivos normativos que, principalmente nas duas últimas décadas, vem possibilitado a implementação de iniciativas que caracterizam políticas públicas no sentido de ampliar o acesso à educação, garantir a permanência e as condições de aprendizagem aos alunos com deficiência – aspectos que conferem à educação especial uma posição de destaque no cenário da política nacional, visto que, historicamente, essa modalidade ocupou um papel secundário no que se refere aos investimentos e ações por parte do poder público. Nesse sentido, antes de assumir os atuais contornos, a educação especial no Brasil trilhou um longo caminho, contando com mudanças referentes à concepção de deficiência e, conseqüentemente, com a emergência de políticas orientadas à garantia da escolarização de pessoas com deficiência em unidades do ensino comum (MENDES & TOSTA, 2012).

Não obstante, a análise dessas mudanças demonstra, ainda, que houve alterações no modo de definição da área, na caracterização do público para o qual essa modalidade de ensino se destina e, conseqüentemente, tem havido transformações no que se refere à organização do ensino e à estruturação dos serviços relativos a tal modalidade em todo o território nacional. Dessa forma, a educação especial foi marcada por transformações significativas que podem ser entendidas, hipoteticamente, como um movimento pendular que sinaliza ora avanço e ora retrocesso no sentido da garantia de escolarização dos alunos com deficiência em escolas de ensino comum, como pontuado anteriormente.

Em linhas gerais, isso significa dizer que, apesar das grandes transformações impetradas por aquelas políticas, o processo decisório vinculado a cada gestão, responsável pelas deliberações acerca das instituições de ensino, indica, em muitos contextos, a manutenção do ensino segregado de alunos com deficiência, caracterizado pela conservação de escolas especiais em ação de substituição da frequência do aluno ao

¹ Artigo resultante de pesquisa de Mestrado desenvolvida entre 2011-2012, sob o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ensino comum. Nesse sentido, o presente texto expõe reflexões decorrentes de uma recente pesquisa, que se propôs investigar a trajetória escolar de alunos das quatro escolas especiais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME), desenvolvendo uma análise que evidenciasse a complexidade da interlocução, no contexto das políticas de educação inclusiva, entre a educação comum e a especial. Nessa perspectiva, na tentativa de discorrer a respeito de algo que é silenciado ou encoberto pelo discurso da inclusão, perscrutou-se uma investigação que intentou compreender as trajetórias dos sujeitos da educação especial, particularmente daqueles que frequentam escolas especiais no município de Porto Alegre. Desse modo, depreendeu-se que tais trajetórias são construídas com base na convicção de que alguns alunos necessitariam de um atendimento de caráter mais restritivo e exclusivamente especializado. Além disso, compreende-se que aquela dinâmica se corporifica em um processo dialógico, reificado paulatinamente em um intercâmbio dialético, o qual constrói, indissociavelmente, o *modus operandi* da conservação do ensino exclusivamente especializado.

2. UM OLHAR SISTÊMICO SOBRE A TRAJETÓRIA DE ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS: CONTEXTUALIZANDO A TEORIA

Como pesquisadores da área da Educação Especial, a temática da atual pesquisa se desenha como algo a ser desbravado, conhecido, ou seja, passível do estranhamento necessário ao campo científico. Além disso, compreendemos que o pesquisador não está isento da análise valorativa do contexto pesquisado ou, como afirmam Maturana e Varela (2001, p. 27): “a simples captação de algo traz a marca indelével de nossa própria estrutura”. Outrossim, por mais que determinados estudos concebam a Escola Especial como espaço de segregação, parte-se da concepção de que essas instituições *estão sendo*² espaços que podem ser assim interpretados. Isto significa analisá-las por meio do contexto no qual o fenômeno ocorre, buscando as relações que se estabelecem com as coisas em sua volta (família, comunidade, políticas educacionais etc.). Não obstante, partimos da premissa recursiva de que para se entender algo, é necessário deixar de pensar que o objeto a ser investigado é determinado pelas características que

² Perspectiva de análise baseada na concepção de Vasconcellos (2002) sobre o cientista novo-paradigmático que, por meio do pensamento sistêmico, se permite pensar a situação no contexto no qual se desenvolve podendo, assim, vir a perceber uma teia de fenômenos recursivamente interligados.

lhes são inerentes. Precisamos nos concentrar, portanto, em compreender como esse objeto de pesquisa se configura de acordo com as especificidades da realidade estudada e dos sujeitos que ao objeto imprimem uma lógica, uma organização e um sentido. Nessa perspectiva, pensar em Bateson (1986), como aporte de uma pesquisa vinculada às ciências humanas e à educação, é permitir-se enxergar os processos e os fenômenos como partes de um sistema mais amplo e complexo de inter-relações, e não como uma cadeia fragmentada de acontecimentos. Dessa forma, assumir o pensamento *batesoniano* como balizador da discussão em torno das questões intrínsecas ao presente estudo é avocar o desafio da construção de uma postura investigativa que compreenda não somente as partes, mas também o todo que interliga essas partes. Ao mesmo tempo, é admitir que o pesquisador está tacitamente imbricado na dinâmica e na lógica que circunscrevem todos os momentos inerentes à consecução da pesquisa, não deixando de considerar, entretanto, que, como afirma Bateson (1986):

[...] projetamos nossas opiniões do eu no mundo exterior, e podemos frequentemente estar equivocados sobre o eu e, ainda assim, mover, agir e interagir com os nossos amigos com sucesso mas em termos de opiniões falsas (BATESON, 1986, p.144).

Nesse mesmo sentido, ao eleger as escolas especiais como *lócus* da pesquisa, nos inclinamos a entender a lógica que envolve a sua manutenção na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, bem como a compreender como as trajetórias escolares de alunos dessas instituições são construídas. Assim, assumimos que é necessário analisá-las como parte integrante de um contexto institucional complexo e dinâmico. Igualmente, compreendemos que a ideia de que esses espaços existem de maneira isolada, não nos permite enxergar a lógica impressa ao seu funcionamento. Como afirma Bateson (1986):

[...] tanto a estrutura pode determinar o processo como o processo pode determinar a estrutura. Decorre que deverá existir uma relação entre dois níveis de estrutura interpostos por uma descrição interveniente do processo (BATESON, 1986, p.203).

Nesse sentido, ter Bateson (1989) como interlocutor na discussão da presente investigação científica, também é atentar para o fato de que as coisas nem sempre possuem os contornos que lhes são aparentemente dados e que a maneira como costumamos conceber determinadas ideias, quando não adotada uma devida diligência,

pode nos levar a incorrer no erro da credulidade imódica a uma interpretação demasiadamente equivocada. De maneira mais clara, assim como Bateson (1986), desenvolvemos essa última análise de modo a evidenciar que estrutura e processo interagem em confluência e não em linearidade, ou seja, a relação entre ambas se dá em um movimento de reciprocidade, com regras tácitas à semelhança das que organizam um jogo (BATESON, 1989). Limitamo-nos a esclarecer que: “[...] o que pode ser aprendido em um dado momento é limitado ou facilitado pelo que foi previamente aprendido” (BATESON, 1989, p. 193).

3. O PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista que as quatro escolas especiais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre possuem particularidades entre si (seja no tocante a sua configuração histórica, seja na forma como se inseriu no contexto local), optou-se pela realização, ao longo do ano de 2012, de pesquisa que evidenciasse a trajetória escolar de alunos dessas quatro instituições. Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida, ao longo daquele ano, em dois “movimentos” concomitantes e dialéticos: levantamentos de dados quantitativos e qualitativos.

No tocante ao levantamento dos dados quantitativos, foram selecionadas 427 pastas escolares, referentes ao número total de alunos matriculados, até o primeiro semestre do ano de 2012, nos três ciclos³ de todas as escolas. Daquele total, foram analisadas 423 pastas, pois havia quatro que se encontravam vazias, sem documentação ou qualquer informação sobre o aluno. Da leitura preliminar de algumas pastas, elaborou-se uma tabela na qual foram contempladas e devidamente organizadas as informações concernentes à vida escolar do aluno, bem como sobre o tipo de deficiência e composição familiar que os caracterizavam. Todavia, no intuito de tornar a análise dos dados exequível, buscou-se definir algumas categorias necessárias ao cruzamento dos dados tais como, por exemplo, data de nascimento, ano de ingresso na escola especial,

³ Assim como as escolas de ensino regular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS), as escolas especiais também possuem uma organização do ensino por Ciclos de Formação, que, de maneira mais clara, se estrutura de forma mais elástica. Assim, o primeiro ciclo, denominado de Educação Infantil, atende aos alunos na faixa etária de 6 a 10 anos, correspondendo ao período escolar de 4 anos. O segundo ciclo, ou Educação Infante-Juvenil, realiza-se num período de 5 anos com alunos com idades entre 10 e 15 anos. O terceiro e último ciclo, Educação Juvenil, com alunos na faixa dos 15 aos 21 anos de idade, corresponde a um período de 6 anos.

ano de ingresso na RME, turno e ciclo de frequência à escola, ciclo de ingresso na escola especial, origem institucional, entre outras.

No que concerne aos aspectos qualitativos da pesquisa, foram realizadas 10 entrevistas, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com as professoras que compunham a equipe diretiva de cada escola. Esse movimento foi empreendido com o intuito de compreender melhor os dados coletados na pesquisa quantitativa, assim como entender alguns aspectos atinentes à organização do ensino nas escolas especiais.

Ademais, os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas especiais foram analisados de maneira que se tornasse possível a identificação de pontos de congruência entre aquelas escolas. Sendo assim, na análise dos PPP considerou-se a concepção de educação especial e inclusão, identificação do alunado e das aprendizagens, organização do ensino, a elaboração e a adoção de programas como os aspectos constituintes das propostas pedagógicas dessas instituições. Destaque-se, também, que as leituras e análise de pareceres pedagógicos das professoras de Sala de Integração e Recursos (SIR)⁴ e das professoras referência das escolas especiais entraram no escopo da coleta de dados, pois era preciso compreender melhor como as trajetórias dos alunos eram e foram construídas.

4. ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA: ESCOLAS ESPECIAIS – DA AÇÃO À REPRODUÇÃO

Escolas Especiais: contradições e reconfigurações na Rede Municipal de Ensino

O percurso da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre pode ser considerado relativamente recente. Até o ano de 1970, de acordo com Mostardeiro (2000), o atendimento de alunos com deficiência em Porto Alegre era prestado, exclusivamente, pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e por outras entidades assistenciais através de convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e com a Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social, que, por conseguinte, se ocupavam da avaliação, do diagnóstico e encaminhamento dos alunos para os espaços ditos pedagógicos. Foi apenas na década

⁴ As salas multifuncionais recebem esse nome na RME de Porto Alegre.

dos anos 70, com a implantação das classes especiais, que se iniciaram, nas escolas de ensino fundamental do município, os primeiros atendimentos dispensados àqueles alunos. De acordo com Zortéa (2007), esses espaços eram responsáveis pelo atendimento prioritário de sujeitos com deficiência mental, que não possuíam, conforme os critérios adotados pela SMED na época, plenas condições de frequentarem a primeira série.

Em 1989, a referida rede de ensino já possuía duas escolas especiais. Na década seguinte, atendendo à demanda da população⁵, foram inauguradas, respectivamente, em 1990 e 1991, mais duas escolas de educação especial, orientadas ao atendimento exclusivo de alunos com deficiência mental. Percebe-se que, em um período de apenas quatro anos, houve a construção e a inauguração dessas escolas. Um tempo cogente, se levarmos em conta somente a demanda e a necessidade de criação de espaços que recebessem uma parcela do alunado que, até então, não era atendida no ensino regular. Porém, era inegável que as escolas especiais não inauguraram, à época, uma nova maneira de conceber os espaços destinados aos alunos com deficiência. Ao contrário, essas instituições serviram para justificar, a exemplo das classes especiais, práticas que alijavam esses sujeitos do processo de escolarização em turma comum de ensino regular. Nesse sentido, a permanência dessas instituições, bem como das classes especiais na RME, incitou a emergência de iniciativas vinculadas ao intento de repensar os espaços que a educação especial ocupava na rede, já que, como evidenciou Santos Júnior (2002), a própria Secretaria de Educação do município sinalizava que as classes e as escolas especiais estariam a serviço do insucesso escolar e, particularmente, poderiam intensificar a exclusão dos alunos que apresentassem algum tipo de dificuldade ou deficiência.

Entretanto, embora fosse evidente a contradição existente entre a manutenção das classes especiais e das escolas especiais com relação à inclusão, naquele período histórico, as mudanças que as gestões da SMED imprimiram na rede, no que diz respeito à educação especial, incidiram, mais precisamente, sobre as classes especiais. Assim, a partir do ano de 1990, iniciou-se o redimensionamento gradativo daqueles espaços (MOSTARDEIRO, 2000), sendo os mesmos totalmente extintos em 1999.

⁵ As Escolas Especiais do Município de Porto Alegre nasceram de uma demanda popular acolhida pela Secretaria de Educação (SMED) no final da década de 80, que mediante pesquisa concluiu que a prioridade de atendimento concentrava-se para pessoas com deficiência mental em idade escolar (Excerto extraído dos Projetos Políticos e Pedagógicos das quatro escolas especiais em tela).

No que tange às escolas especiais, apesar de não terem sofrido nenhuma mudança em relação a um possível fechamento, foi preciso dar consecução ao processo de repensá-las como um espaço de transição articulado às questões pertinentes à evasão escolar, exclusão e segregação da criança e do adolescente com deficiência. Dessa forma, como defende Santos Júnior (2002, pp. 62-63), a busca pela “reconstrução do lugar que a escola especial ocupava” na RME se tornou, na década dos anos de 1990, “o principal objetivo da equipe” responsável pela Educação Especial na Secretaria de Educação de Porto Alegre. Sendo assim, mesmo sem a devida clareza, tornou-se necessária a elaboração de um Projeto Político e Pedagógico que permitisse que essas escolas pudessem ser vistas na rede – e também pudessem se identificar – como um local de aprendizagem e não mais como um espaço de assistência.

Segundo Santos Júnior (2002), as mudanças pelas quais as instituições em tela passaram foram cruciais para a criação de um panorama favorável ao seu funcionamento. Um exemplo disso foi a consecução, em 1991, do Serviço de Educação Precoce (EP) como modalidade de serviço destinada ao atendimento de crianças, com idades entre zero e três anos, que apresentassem problemas de desenvolvimento detectados durante a gestação ou após o parto (ZORTÉA, 2007, BENINCASA, 2011). No entanto, Santos Júnior (2002) também ressalta que, por mais que fosse visível a diligência das escolas especiais em se alinhar à perspectiva da educação regular inclusiva, a proposta pedagógica desenvolvida por essas instituições ainda possuía contornos do modelo tradicional de educação especial. De uma maneira mais clara, no sentido de promover a autonomia de seus alunos, as escolas especiais continuavam a centralizar o trabalho pedagógico em torno de questões relativas às atividades da vida diária (AVD), investindo, assim, nos domínios psicomotor, cognitivo e afetivo como conteúdos a serem desenvolvidos (HICKEL, 2001, SANTOS JÚNIOR, 2002). Além disso, as propostas pedagógicas de tais escolas evidenciavam que o que se alvitava como aprendizagem não permitiria ao aluno da escola especial aceder a espaços regulares de escolarização, pois continuaria imerso em uma instituição na qual a lógica de organização não transpunha a ótica do modelo clínico e do assistencialismo (CECCIM, 1993). Igualmente, a resistência da RME, como um todo, em inaugurar uma nova perspectiva de educação especial, perpetrou contradição ao “movimento” em torno da eliminação dos espaços de segregação como as classes especiais.

Partindo da afirmação acima, entende-se que as escolas especiais não eram consideradas dissonantes do que a SMED concebia como o espaço da educação especial. No entanto, o estudo do percurso dessas instituições na rede nos revela que, quando se cogitou a possibilidade dessas escolas se tornarem espaços transitórios, emergiu uma grande polêmica, em particular entre as professoras das escolas especiais, que impossibilitou que aquela proposta saísse do plano teórico. Igualmente, mesmo tendo passado por embates importantes quanto a sua organização em termos de ensino, aquelas escolas continuavam funcionando sob o prisma do modelo médico-psicológico. Logo, a aceção de que as escolas especiais são espaços “inaugurais” perde sua força. Além disso, até a publicação da política de educação especial do município, essas escolas não possuíam um projeto político e pedagógico inerente a uma instituição de ensino e não apresentavam uma alternativa a sua vertente assistencialista. Salienta-se, ainda, que era latente na Rede a compreensão de que havia diferenças entre escola regular e a especial e que essas dificultariam a promoção de um aluno da instituição especial para uma classe comum. Prova disso é que continuavam sendo percebidas como espaços que possibilitavam “aprendizagens básicas necessárias ao exercício de uma inserção social futura” (CECCIM, 1993, p.12).

Em suma, de acordo com Baptista (2011, p. 335): “embora estejamos em contínua mudança, temos uma tendência aparentemente paradoxal à manutenção dos estados que nos caracterizam”. Neste sentido, o reportar-se ao breve estudo da história da educação especial, bem como das escolas especiais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, permite-nos vislumbrar o esforço das consecutivas gestões da SMED em transformar ou ressignificar o lugar que a escola especial ocupava nessa rede. Assim, embora fosse visível a crítica à manutenção desses espaços, as ações da Secretaria se voltaram à tentativa de reconstrução daquelas escolas, de maneira a refutar o modelo tradicional de instituição especial e dar o formato de instituição escolar às escolas especiais. Podemos depreender dessas iniciativas que a “opção” da Secretaria de Educação em manter as escolas especiais de Porto Alegre pode estar vinculada à convicção de que alguns alunos necessitariam de um atendimento de caráter mais restritivo, já que o redimensionamento dos espaços ditos de segregação se restringiu somente às classes especiais.

Trajetórias construídas em Escolas Especiais: da crença em uma educação inclusiva à transitoriedade restrita

Conforme dados do Censo Escolar da Educação Brasileira (BRASIL, 2012), no ano de 2012 a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre possuía 3.096 alunos vinculados à educação especial. Desse total, de acordo com Mendes (2013), 427 eram alunos de escolas especiais municipais. O que significa dizer que, aproximadamente, 13% dos alunos da educação especial estavam matriculados ainda em uma escola especial da RME. Nessa perspectiva, analisando em conjunto os dados referentes à trajetória escolar dos alunos das quatro escolas especiais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, percebe-se que do total de 427⁶ alunos, 158 são egressos do ensino regular, 16 são provenientes de instituições especializadas e 231 são alunos com primeira e única matrícula em escolas especiais do município. Nota-se, também, que o número de alunos da educação exclusivamente especializada é bastante elevado; são ao todo 265 alunos. Se restringirmos a análise somente ao número de alunos com primeira e única matrícula em escolas especiais do município, visualizaremos um índice igualmente alto, 231 sujeitos.

Apoiando-nos em Bateson (1989), entendemos que esses índices podem indicar que há nessa rede a concepção de que alguns sujeitos necessitam, com intensidade, de atendimentos específicos em espaços especializados. De uma maneira mais clara, consideramos que há, como diz o referido autor, a tentativa de se construir “leis” que concebiam os diferentes alunos da educação especial como fenômenos regulares e previsíveis. Isto é, parece não haver a compreensão de que esse sujeito pode sobrepujar os contornos de uma educação que não admite todas as suas possibilidades e potencialidades. Desse modo, para grande parte dos alunos investigados, houve o predomínio de um percurso que esteve ancorado no plano do previsível, daquilo que se pode supostamente regular e organizar com base em uma compreensão de que os limites da inserção institucional estariam dados em função das limitações do próprio sujeito, como tem ocorrido na história da educação especial. Em muitos momentos, havia a ênfase em uma possibilidade de, posteriormente, inserir o aluno na sociedade, sem que a esse sujeito tenha-se dispensado todas as prerrogativas que a educação, em sentido

⁶ Além das pastas escolares, havia uma listagem atualizada com os nomes e dados de matrícula dos alunos de cada escola especial do município. Isso deu suporte ao levantamento das informações, de maneira que foi possível verificar que o número de arquivos (pastas escolares) era consonante ao número de alunos matriculados nessas instituições no ano de 2012 (período da pesquisa).

pleno, confere-lhe como direito. Criam-se, então, formas de manter o aluno em uma regularidade normativa que não o possibilita superar a lógica característica da educação especial constitutiva daqueles espaços.

Dos dados supracitados, depreende-se que a escola especial não se configura, para alguns sujeitos, como um espaço transitório de escolarização. Nesse sentido, como afirma Bateson, (1989, p. 14), “há uma razão para que as coisas aconteçam de determinada maneira se pudermos mostrar que há mais possibilidades de acontecerem dessa maneira do que de maneira diferente” e é, justamente, nessa perspectiva, ou seja, na tentativa de mostrar que o contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre corrobora a prolatação da ideia de *transitoriedade restrita*, que, precisamente, indicamos que a lógica que permeia uma longa permanência desses alunos nas escolas especiais é reflexo de uma dinâmica, construída ao longo de 24 anos, entre ensino comum e escola especial, lógica que reforça a compreensão de que as escolas especiais são espaços necessários à supressão ou minimização de dificuldades escolares apresentadas por determinados alunos. Em contrapartida, tais escolas se revestem da legitimidade que lhes é atribuída e procuram, no plano formal, justificar sua existência como “escolas”, ainda que, como evidenciado em muitas das entrevistas, permaneçam sem pontos de conexão com o ensino comum. Essas conexões, se existissem, permitiriam a continuidade e os vínculos curriculares que assegurariam ao aluno o prosseguimento de seu processo de escolarização em uma escola de ensino regular. Sendo assim, o jogo estabelecido entre ambas as instituições – de ensino comum e de ensino exclusivamente especializado - só se concretiza porque as duas jogam juntas.

Do total de 158 alunos oriundos de classe comum, 94 deles (mais da metade, ou seja, 59%) frequentaram a Sala de Integração e Recursos⁷ por pelo menos um ano: 51 deles na mesma escola de matrícula e 42 em escolas polo da cidade em questão. O destaque à Sala de Recursos é motivado pelo fato de que esse espaço deveria oferecer o apoio pedagógico especializado que permite ao aluno com deficiência permanecer em classe comum de ensino. No histórico dos alunos que compõem a presente investigação, a ação desses espaços contribuiu, por meio de avaliações pedagógicas documentadas nos pareceres individuais, para que houvesse o encaminhamento daqueles sujeitos às escolas especiais.

⁷ As Salas de Integração e Recursos são espaços de atendimento pedagógico inseridos em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e vinculados à educação especial.

Novamente, os dados acerca dos alunos egressos do ensino regular, que frequentaram o Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela Sala de Integração e Recursos do município, trazem à tona o contexto da relação estabelecida entre ensino comum e escola especial. Segundo Gregory Bateson (1989, p. 32), “estamos sempre a trabalhar juntos para construir o edifício das ideias de tal maneira que se mantenha de pé”. Admitindo isso, compreendemos que as ações da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, por meio da Assessoria de Educação Especial, integram um jogo, mantido ao longo da recente história da educação desse município, que combina uma pluralidade de vozes, uma ampla gama de serviços com elevada qualificação, sem que se tenha alterado substancialmente as bases de ideias acerca de quem são e o que podem aprender os alunos da educação especial. A manutenção dessa rede institucional é amparada em uma teia discursiva, mostrada no diálogo com os profissionais e nos registros dos pareceres, de maneira a estruturar a oficialidade das ações, firmadas em caráter de reciprocidade, estabelecidas entre o contexto regular e o especial. Em linhas gerais, os dados levantados na pesquisa nos impelem a enxergar os contornos que a Educação Especial, em escolas especializadas, tem assumido no município. Contornos, esses, que só podem ser entendidos quando visualizados no contexto de criação, legitimação e conservação das escolas especiais dessa rede.

Outro elemento relevante, que incide nas trajetórias dos alunos daquelas escolas, é o percurso escolar iniciado por esses em Classes Especiais de escolas estaduais. Conforme dados da pesquisa, 16 alunos (cinco de segundo ciclo e 11 de terceiro) das escolas especiais dessa Rede Municipal de Ensino frequentaram aqueles espaços. Assim, embora seja um índice discreto, podemos inferir que a passagem desses alunos pelas classes especiais, por vezes, pode definir a maneira como eles são concebidos no âmbito da escola especial. Dito de outra forma, considerando as entrevistas realizadas com as professoras das escolas especiais municipais, as “marcas sociais” que esses sujeitos trazem consigo delimitam, em certa medida, não só suas possibilidades de aprendizagem, mas também de serem incluídos no ensino comum

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pontuado anteriormente, para se entender a lógica que se operacionaliza na organização das escolas especiais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, é

necessário concebê-las como parte de uma unidade complexa que compartilha, entre si, crenças em uma educação especial e inclusiva destinada a alguns sujeitos. Dito isso, os dados evidenciam que há uma dinâmica dialógico-consensual, entre as escolas especiais e regulares do município, que opera no sentido de ressignificar, no plano discursivo, o lugar que as instituições de ensino exclusivamente especializado ocupam frente à Rede. Sendo assim, ambas as instituições são protagonistas no processo de perpetuação histórico-institucional de uma dinâmica que põe em funcionamento toda a rede de ensino da cidade de Porto Alegre. Dito de outra forma, os elevados índices, apresentados pelas escolas especiais, são resultantes de uma lógica que se constrói no sentido de dinamizar o fluxo interinstitucional de alunos da Rede Municipal de Ensino. Nesse sentido, as escolas especiais são imbuídas a receber alunos da classe comum, que não encontraram respaldo no ensino regular, sendo, portanto, legitimadas como um possível espaço de escolarização desse sujeito. Igualmente, os encaminhamentos feitos por profissionais da SIR tendem a reforçar a conservação destas instituições – escolas especiais – na Rede, além de evidenciarem que o ensino regular, ao não se ocupar desses alunos, contribui para a construção de trajetórias escolares em espaços especializados. Desse modo, o estudo das escolas especiais dessa Rede de Ensino, permite-nos vislumbrar que a manutenção daqueles espaços pode estar vinculada à convicção de que alguns alunos necessitariam de um atendimento de caráter mais restritivo, bem como evidencia que tal convicção pode ser originária da dinâmica estabelecida entre os ditos espaços especializados e o ensino regular municipal. Não obstante, a ressignificação das escolas especiais, ao longo da história da educação especial no município de Porto Alegre, fomentou a emergência de um *ethos* de grupo, que a fortaleceu como instituição de ensino frente à oferta dos serviços especializados atinentes ao ensino comum.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não**. 5ª ed. Barcarena, Portugal: Editora Presença, 1991. 138p.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão, imagens deslizantes e cotidiano escolar. In: MORAES, Salete Campos de (Org.). **Educação inclusiva: diferentes significados**. 1º ed. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2011. 143p.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Francisco Alves, 1986. 235p.

BATESON, Gregory. **Metadiálogos**. Lisboa, Portugal: Gradiva Publicações, 1989. 100p.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre**. 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Brasileira**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2012. Disponível na Internet: URL < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> >. Acesso em: 08/01/2012 jan.

CECCIM, Ricardo Burg. **Ninguém é igual, mas todo mundo pode se tornar especial**. Coleção Autoria & Companhia, Porto Alegre, n. 1, p. 12-26, 1993.

HICKEL, Neusa Kern. **Viragens da diferença: escola especial e produção de verdade**. 2001. 183f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 1ª ed. São Paulo, SP: Palas Athena, 2001. 283p.

MENDES JÚNIOR, Edson. **Alunos de Escolas Especiais: trajetórias na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MENDES JÚNIOR, Edson; TOSTA, Estela Inês Leite. **50 Anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: Movimentos, Avanços e Retrocessos**. In. Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, RS, 2012.

MOSTARDEIRO, G. C. **Historicizando a educação especial na SMED**. Coleção Cadernos Pedagógicos, Porto Alegre, n. 20, p. 7-12, 2000.

SANTOS JÚNIOR, Francisco. **As políticas de educação especial na rede municipal de ensino de Porto Alegre (1989-2000)**. 2002. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. 3ª ed. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas, SP: Papirus, 2002, 287p.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares**. 2007. 237f. Dissertação (Mestrado de Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

EDSON MENDES DA SILVA JÚNIOR

Sociólogo, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Pesquisador integrante do Núcleo de Estudo em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE) e do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação desta mesma universidade.

E-mail: edsonmsjr@gmail.com.

CLAUDIO ROBERTO BAPTISTA

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS); Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de .Inclusão Escolar (NEPIE/UFRGS); Psicólogo pela Universidade de São Paulo (USP); Doutor em Educação pela Università di Bologna, Itália.

E-mail: baptistacaronti@yahoo.com.br.