

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEISE DE SALES RUSTICHELLI

A SUPERVISÃO DE ENSINO: ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sorocaba-SP
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEISE DE SALES RUSTICHELLI

A SUPERVISÃO DE ENSINO: ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Katia Regina Moreno Caiado

Sorocaba-SP
2015

Rustichelli, Deise de Sales.
R971s A supervisão de ensino : atuação na educação especial. / Deise de Sales
Rustichelli. – 2015.
126 f. : 28 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, *Campus*
Sorocaba, Sorocaba, 2015
Orientador: Katia Regina Moreno Caiado
Banca examinadora: Adriana Lia Frizman de Laplane, Heulália Charalo
Rafante
Bibliografia

1. Supervisão escolar. 2. Educação especial. 3. Inclusão escolar. I. Título.
II. Sorocaba- Universidade Federal de São Carlos.

CDD 371.203

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca *Campus* Sorocaba.

DEISE DE SALES RUSTICHELLI

**A SUPERVISÃO DE ENSINO: ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação para obtenção do título de
mestre em Educação.
Universidade Federal de São Carlos.
Sorocaba-SP, 11 de abril de 2015.

Orientador(a):



Prof.(a) Dr.(a) Kátia Regina Moreno Caiado
Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba

Examinadores(as):



Prof.(a) Dr.(a) Adriana Lia Friszman de Laplane
Universidade de Campinas



Prof.(a) Dr.(a) Heulália Charalo Rafante
Identificação da Instituição de origem

**Aos meus queridos pais, Domingos e Maria Odete que,
mesmo não estando presentes,
tenho certeza,
estariam imensamente
orgulhosos
por esta minha grande conquista.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por sua graça infinita.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, pela concessão da Bolsa-Mestrado e à Comissão responsável na Diretoria de Ensino;

Ao meu querido esposo Flávio, pelo companheirismo, compreensão e incentivo para a conclusão desse trabalho;

Ao meu filho Felipe, que já entende, que sempre há tempo para a busca de novos conhecimentos;

Às queridas companheiras do Núcleo de Matrículas da Diretoria de Ensino (Rosana, Solange, Eliana, Isair), que foram sempre solícitas, fornecendo-me os dados necessários para essa pesquisa.

Ao prof. Marcelo, pelo auxílio na correção do texto.

Às minhas irmãs Ana e Sara, que, mesmo à distância, torceram e oraram por mim.

Às minhas amigas da árdua jornada acadêmica (Ester, Telma, Tais e Lígia), pelo apoio nas dificuldades, pelas experiências e conhecimentos compartilhados.

Aos queridos participantes do Grupo de Pesquisa NEPEDE-EEs, pelo apoio, carinho e pelas preciosas contribuições à minha pesquisa.

À minha amiga Cristiane Tavares, pelo apoio e disponibilidade em traduzir para o inglês o resumo desse trabalho e pelas caronas ao meu filho, enquanto eu estava cursando as disciplinas.

Aos professores da UFSCar, que fizeram parte desse meu percurso de aprendizagens e novos conhecimentos;

Ao professor Fabrício Nascimento, pelas valorosas contribuições na qualificação e pela disponibilidade em compor a banca como suplente, na defesa desse trabalho.

À professora Heulália Charalo Rafante, pelas valorosas contribuições na qualificação e defesa do mesmo.

À professora Adriana Laplane, por ter aceitado o convite e conceder a honra de estar presente na defesa desse mestrado.

Aos meus familiares (Vânia, Guilherme, Helenita), que muitas vezes, realizaram as minhas tarefas rotineiras, para que eu pudesse dedicar-me a escrever esse trabalho e a frequentar as aulas na Universidade.

Aos meus colegas supervisores de ensino, que torceram por mim, especialmente à professora Vera, Dirigente Regional de Ensino, pelo apoio constante.

Às professoras especializadas e supervisoras de ensino que, gentilmente, por meio das entrevistas, forneceram-me dados preciosos para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

Às Diretoras das escolas pesquisadas, professoras Marislene e Lucilene que, gentilmente, permitiram-me realizar a pesquisa.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Katia Caiado, por ter aceitado me acompanhar nesse processo de investigação, orientando-me na estruturação e organização desse trabalho, respeitando minhas limitações e sendo paciente diante de minhas dificuldades.

Minha sincera gratidão.

RESUMO

RUSTICHELLI, Deise de Sales. *O Supervisor de Ensino: atuação na educação especial*. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, Sorocaba, 2015.

O presente trabalho investiga a atuação dos supervisores de ensino na educação especial das classes especiais às salas de recursos. Discute a ação supervisora mediante a análise dos registros nos termos de visita dos supervisores de ensino em classes especiais e salas de recursos de duas escolas que contam com esses serviços de apoio educacional especializado (SAPEs) na rede estadual de ensino no interior de São Paulo, no período de transição e mudança das classes especiais às salas de recurso (2000-2013) e procura conhecer mediante entrevistas semi-estruturadas com professores especializados e supervisores de ensino, como posicionam-se em relação à inclusão dos alunos classificados como Deficientes Intelectuais (DI), às formas de encaminhamento dos alunos ao atendimento especializado e a atuação do supervisor de ensino na educação especial. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, realizamos um histórico da supervisão de ensino, situando a sua atuação na história da educação especial, desde o surgimento das classes especiais até o movimento de inclusão a partir da Declaração de Salamanca e problematizamos uma realidade permeada por contradições, em que a educação inclusiva é entendida como justificativa para classificar um elevado número de alunos como deficientes intelectuais (DI). A análise dos termos de visitas, das entrevistas, das normas legais e documentos que regulamentam a educação especial na rede estadual permitiram compreender que a discriminação e a rotulação a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são fatores que dificultam que o aluno classificado como DI usufrua do direito à educação, a que todos, sem exceção, deveriam usufruir.

Palavras-chave: Supervisão de Ensino. Educação Especial. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

RUSTICHELLI, Deise de Sales. *The Teaching Supervisor: performance in special education*. 2015. 126 f. Dissertation (Master of Education) – Federal University of San Carlos-UFSCAR, Sorocaba, 2015.

The present paper searches into the performance of teaching supervisors in the special education from special classes to resource rooms. Discusses the supervisory action by analyzing the gathered information collected in data forms visit by the teaching supervisors in special classes and in resources rooms of two schools which ones count on those services of educational specialized support (SAPE-s) in network state schools inner São Paulo, at the lapse of time when the change from the special classes to the resource rooms happened (2000-2013) and searches to know, through semi-structured interviews with specialized teachers and teaching supervisors, how do they position themselves in relation to the inclusion of students classified as Intellectually Disabled (DI), to the ways of forwarding students to specialized treatment and teaching supervisor's performance in special education. Through a literature search, based on the Historical-Critical Pedagogy, we conducted a historical of the teaching supervision, placing its performance in the history of special education, since the appearance of special classes up to the inclusion movement from the Salamanca Statement and problematize a reality permeated by contradictions in that inclusive education is understood as a justification to classify a large number of students as intellectually disabled (ID). The analysis of the data forms visit, interviews, legal documents and standards that rule the network state special education system allowed us to understand that discrimination and labeling of students who present learning difficulties are factors that embarrasses the student classified as DI to enjoy the right to education, to which everyone, without exception, should enjoy.

Keywords: Teaching Supervising. Special Education. Intellectual Disability

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números de visitas -V- do Supervisor e números de citações -C- sobre a Educação Especial.....	43
Tabela 2 - Destino dos alunos egressos da última classe especial.....	61
Tabela 3 - Progressão da abertura de Salas de Recursos de DI na Rede Estadual de São Paulo de 2000 a dezembro de 2013	66
Tabela 4 - Total de alunos atendidos nas Salas de Recursos, Classe Especial e Atendimento Itinerante em todas as áreas da deficiência.....	67
Tabela 5 - Total de alunos com DI na rede estadual paulista até dezembro de 2013.....	68
Tabela 6 - Atendimento Especializado na Rede Estadual	70
Tabela 7 - Número de alunos por deficiência na rede municipal	82
Tabela 8 - Jornada dos Professores da Rede Municipal	83
Tabela 9 - Séries avaliadas - 4ª série/ 5º ano	84

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR – Associação Americana para o Retardo Mental
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AIDD – Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento
APAES – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATP – Assistência Técnica Pedagógica
ATPC – Atividade Trabalho Pedagógico Coletivo
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAESP – Centro de Apoio Especializado de São Paulo
CAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CENP – Coordenadoria de Normas Pedagógicas
CGEB – Centro de Gestão da Educação Básica
COGSP – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CRPE – Classe Regida por Professor Especializado
DA – Deficiência Auditiva
DF – Deficiência Física
DI – Deficiência Intelectual
DM – Deficiência Mental
DRE – Divisão Regional de Ensino
DV – Deficiência Visual
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FENAPAES – Federação Nacional das APAEs
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDAE – Gestão Dinâmica de Administração Escolar
HAC – Horário de Atividade Coletiva
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NINC – Núcleo de Apoio Educacional
PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PCP – Professor Coordenador Pedagógico
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB – Professor de Educação Básica
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
SARESP – Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo
SEESP – Secretaria de Educação Especial

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNISO – Universidade de Sorocaba
USP – Universidade de São Paulo
TEA- Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR DE ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	30
1.1 - Breve histórico da supervisão de ensino no Estado de São Paulo	30
1.2 - A ação supervisora na educação especial.....	39
1.3 - Análise crítica da ação supervisora, a partir dos termos de visitas	42
CAPÍTULO 2 - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL PAULISTA	54
2.1 - Educação Especial no Estado de São Paulo com ênfase nas classes especiais- 1977-2000	54
2.1.1- No Município estudado	61
2.2 - Fase de transição para as salas de recursos	62
CAPÍTULO 3 - A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM FOCO	71
3.1 - Caráter do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência intelectual	71
3.2 - Educação inclusiva e direito à educação	76
3.3 - A Educação Especial no município pesquisado.....	81
3.3.1 - O atendimento educacional especializado nas escolas municipais	81
3.3.2 - Instituição especializada – APAE	84
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS	89
4.1 - Eixos de Análise.....	89
4.1.1 - Eixo 1 - Sobre a formação inicial.....	89
4.1.2 - Eixo 2 - Sobre as formas de encaminhamento de alunos aos serviços de apoio especializados	97
4.1.3 - Eixo 3 - Sobre a inclusão nas salas regulares.....	100
4.1.4 - Eixo 4 - Sobre a atuação do Supervisor de Ensino	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
ANEXO 1	117
ANEXO 2	118
ANEXO 3	119
ANEXO 4	122

INTRODUÇÃO

E, como não existe reflexão total, a ação trará sempre novos problemas que estarão sempre exigindo a reflexão (SAVIANI, 2013b, p. 27)

Minha trajetória na carreira da Educação iniciou-se em 1986, como Professora de Educação Básica I (PEBI) em uma escola situada na Grande São Paulo, município de Barueri, onde permaneci até 1990, ano em que ingressei como professora titular de cargo, após ser aprovada em concurso público estadual. Em 1991, consegui a remoção para Tatuí, onde permaneci atuando em sala de aula. Em 1996, fui designada Professora Coordenadora, função que exerci até o final de 1997, ano em que me casei e solicitei a remoção para este município¹ no interior do Estado, onde resido até hoje.

Em 1998, concomitante com o cargo de PEBI, também lecionava a disciplina de História para o Ciclo II² e Ensino Médio. Em 2001, assumi a vice-direção da escola em que era efetiva como PEBI e permaneci até agosto de 2003, quando então fui designada Diretora de Escola, até final de 2008. Em janeiro de 2009, ingressei como supervisora de ensino na Diretoria Região Sul 1, na cidade de São Paulo. E, como exponho, percorri todos os cargos relativos à carreira do magistério na rede estadual paulista.

Já como supervisora, no mês de janeiro, todo o ano há a composição dos setores de trabalho aos Supervisores de Ensino, cada setor é composto por escolas estaduais e privadas que serão responsabilidade dos determinados supervisores. O Dirigente de Ensino atribui cada setor pela ordem de classificação, conforme a Resolução SE Nº 97/1997, que regia o assunto, mas que foi alterada pela Resolução SEE Nº 23/2010, que dispõe sobre atribuição de Setores de Trabalho a Supervisores de Ensino e dá providências correlatas.

Após a atribuição dos setores, vem à vez dos chamados “Projetos” e na minha vez, escolhi a “Educação Especial”, mesmo sendo a 12ª classificada entre os 26 supervisores. Minha escolha deu-se, não em razão de minha “competência” para atuar na Educação

¹ Decidimos pela não divulgação do nome do município pesquisado.

² Após a publicação da LDB 9394/1996, o Estado de São Paulo, através da Deliberação CEE nº 9/1997, institui o regime de Progressão Continuada e organiza o ensino fundamental em 2 ciclos: 1ª a 4ª séries - Ciclo I e de 5ª à 8 séries- Ciclo II e, em novembro de 2013, é publicada a Resolução SEE 74/2013, que reorganiza em 3 (três) Ciclos de Aprendizagem com a duração de três anos cada: I- Ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º anos; II- Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º anos; III- Ciclo final, do 7º ao 9º anos (SÃO PAULO, 2013).

Especial e sim pelo fato do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE)³, local onde ocorriam as orientações técnicas de Educação Especial, ser localizado no prédio anexo da Diretoria Sul 1, meu local de trabalho.

A partir da década de 2000, a Secretaria de Estado da Educação, através do CAPE, instituiu a equipe de Educação Especial nas Diretorias de Ensino, formada pelo Supervisor de Ensino e pelo Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico⁴ (PCNP), equipe esta responsável pela formação dos professores especializados e demais professores e gestores da Diretoria de Ensino.

Na época como ingressante na supervisão de ensino, não tinha noção da complexidade da área da Educação Especial, embora já conhecesse superficialmente a classe especial, pois na escola em que atuei como PEB I, em 1998, havia duas classes especiais (uma de Deficiência Mental/DM e outra de Deficiência Auditiva/DA). Dei-me conta então, que tinha escolhido um “problema”, que conforme Saviani (2013b) “[...] possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a consciência humana, pois indica uma situação de impasse [...]” (SAVIANI, 2013b, p. 17), no meu caso: eu não era especialista em Educação Especial e tinha de fazer intervenções tanto pedagógicas, quanto legais.

Não recebi nenhuma orientação, mesmo assim iniciei as visitas às salas de recursos⁵ e, imediatamente, tive a clara percepção de que as professoras realizavam atividades também de reforço escolar com a denominação de “atendimento educacional especializado”, além do que realmente é “atendimento”, pois

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASI, 2007, p. 10).

Nessa Diretoria de Ensino, também havia classes especiais⁶, ou “Classe Regida por Professor Especializado - CRPE”, designação dada pelo Artigo 9º da Resolução SE N°

³ No Decreto nº 57141/2011 que reestruturou a Secretaria de Educação de São Paulo, o CAPE, antes denominado Centro de Apoio Pedagógico Especializado passou a Núcleo, mas manteve a antiga sigla.

⁴ Núcleo Pedagógico é a nova denominação da anterior “Oficina Pedagógica”, alterada pelo Decreto SEE/SP n.º 57.141, de 18 de julho de 2011.

⁵ Salas de Recursos - é o espaço em que uma professora especializada realiza o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, esta sala compõe os SAPEs - Serviços de Apoio Educacional Especializados previstos na Resolução SE/SP n.º 11/2008 (SÃO PAULO, 2008).

⁶ Classe especial - é uma classe para alunos com deficiência dentro de uma escola regular para alunos que possuem “[...] severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla ou mesmo apresentarem

11/2008 (SÃO PAULO, 2008), porém, nesse trabalho utilizarei a nomenclatura “classe especial”.

Removida para uma Diretoria de Ensino do interior de São Paulo, em 2010, já havia uma Supervisora responsável pela Educação Especial e ela foi orientando-me e contribuindo para que me interessasse cada vez mais pela área em questão. Quando ela teve que se afastar, acabei ficando mais uma vez responsável pela Educação Especial e me sentindo completamente comprometida com a área, porém, ao mesmo tempo, tinha consciência de não ter conhecimento específico na área para atuar com segurança e realizar as orientações aos gestores e professores nas escolas.

Esse sentimento intensificou-se quando me deparei com um número expressivo de alunos encaminhados aos serviços de apoio especializados como alunos com deficiência mental, intelectual.

Dessa forma, meu interesse pela área da Deficiência Intelectual (DI) deu-se ao perceber a facilidade e até banalização pelas escolas em classificar alunos como DI na Rede Estadual de Ensino. As demais deficiências são comprovadas pelos diagnósticos médicos, como, por exemplo, deficiência visual, auditiva, física, e isso não ocorre com a deficiência intelectual/ mental, pois os professores descrevem em um relatório pedagógico as defasagens dos alunos e os encaminham às Salas de Recursos. Muitas vezes, o próprio professor especializado conclui que esse aluno não é “deficiente intelectual”, mas que, por diversos motivos, apresenta dificuldades de aprendizagens.

Outro motivo é o número elevado de alunos que a rede estadual recebe da rede municipal para o 6º ano classificados no Sistema de GESTÃO DINÂMICA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR⁷ (GDAE), como DI, no entanto, não são encaminhados quaisquer documentos, laudo médico ou relatório pedagógico que atestem a deficiência desses alunos e as escolas da rede estadual transferem ao município a responsabilidade de classificação desse aluno e não realiza “sua” avaliação, com propósito de conhecer a real necessidade do referido aluno, com propostas de adequação curricular.

E qual seria o papel do supervisor de ensino mediante essa realidade?

comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtorno invasivo do desenvolvimento [...]” (SÃO PAULO, 2008).

⁷ Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE) – é um portal operacional desenvolvido para integrar as informações do servidor com os órgãos da Secretaria da Educação. O sistema é utilizado para inscrições de concursos de remoção e promoção, programas de financiamento de projetos e orientações sobre a vida funcional. Além de ser uma ferramenta de apoio à atividade administrativa em que todos os dados relativos a alunos, professores são disponibilizados nesse Sistema.

Dessa forma, o elevado número de alunos com DI na Diretoria Regional de Ensino levou-me à necessidade de tentar entender a atuação do supervisor de ensino na educação especial, mais precisamente no município, onde delimitarei minha pesquisa.

A educação é essencial ao desenvolvimento humano, seja ela formal, oferecida nas Instituições Escolares Oficiais ou informais, desenvolvida através da família ou outros meios sociais.

Assim, corroboro o pensamento de Saviani (2013b) quando afirma que “[...] sempre que o assunto é educação, uma palavra parece inevitável: complexidade [...], contudo, a complexidade não deve ser considerada um obstáculo intransponível, mas um desafio que nos cumpre enfrentar [...]” (SAVIANI, 2013b, p. 66). Nosso enorme desafio é tentar combater a prática indiscriminada de, através de uma avaliação pedagógica (quando há), classificar alunos com dificuldades de aprendizagem como Deficientes Intelectuais, rotulando e discriminando esses alunos, pois, de certa forma, *a priori* essa prática (classificar sem apresentar respaldo pedagógico) configura-se como uma situação mais cômoda aos professores e gestores em justificar o não aprendizado desses alunos através das deficiências imputadas a eles. Muitas vezes, os próprios pais desconhecem que seus filhos são classificados como DI na escola, como constatei em visita a uma escola em que a mãe acreditava que seu filho participava de aulas de recuperação no contraturno escolar.

A deficiência intelectual, ao ser considerada uma condição de anormalidade, transpõe para pessoa uma condição de inferioridade, e ela é vista como incapaz para os demais.

Em relação à terminologia Deficiência Mental/Intelectual, em 2004, em Montreal, foi aprovada a Declaração intitulada “DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”, porém, no Brasil, especificamente no Estado de São Paulo, as legislações acerca da educação especial publicadas em 2007⁸ e 2008⁹, continuaram a utilizar a terminologia “Deficiência Mental”.

Sasaki (2004) explica a distinção entre deficiência mental e deficiência intelectual:

- Deficiência Intelectual: refere-se ao funcionamento do intelecto;
- Deficiência Mental: refere-se ao funcionamento da mente como um todo.

Conforme Almeida (2004, p. 34), a primeira definição colocada por Tredgold em 1908, estabelecia que a “deficiência mental era um estado de defeito mental a partir do nascimento ou idade mais precoce em função do desenvolvimento cerebral incompleto, e em

⁸ Deliberação CEE/SP Nº 68/2007 que fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino (SÃO PAULO, 2007, p. 1).

⁹ Resolução SEE/SP Nº 11/2008 que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas (SÃO PAULO, 2008, p. 1).

consequência disso, a pessoa se tornava incapaz de desempenhar suas tarefas como membros da sociedade”.

Em 1937, Tredgold apresentou uma nova definição para a Deficiência Mental, estabelecendo como “um estado de desenvolvimento mental incompleto de um tipo e grau que o indivíduo é incapaz de se adaptar ao ambiente normal de seus amigos, de maneira a manter a existência independentemente de supervisão, controle ou apoio externo” (ALMEIDA, 2004, p. 34).

E Almeida (2004) explica que em 1941, Down define a deficiência mental como sendo:

Um estado de incompetência social obtido na maturidade, ou provável de se obter na maturidade, resultante de um desenvolvimento aprisionado na origem constitucional (hereditário ou adquirido) sendo essa condição, essencialmente, incurável por meio de tratamento e irremediável por meio de treinamento. (ALMEIDA, 2004, p. 34)

As três definições acima tinham em comum, o fato de manterem o conceito de incurabilidade (ALMEIDA, 2004) e em 2010, o termo deficiência mental ou retardo mental foi oficialmente substituído por deficiência intelectual, quando em seu novo manual a Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD) traz a mudança da nomenclatura retardo mental para deficiência intelectual (ALMEIDA, 2012).

Quando atribuímos às condições de “normalidade/anormalidade”, impomos à pessoa considerada “anormal” uma condição de desvio, que acaba por legitimar situações de segregação e exclusão da sociedade contra ela. Atribui-se à pessoa considerada “anormal” a responsabilidade de não se adaptar ao sistema. Justifica-se assim o fato dela não receber o mesmo tratamento que os demais. Então, a exclusão acaba “se explicando” por ser necessária devido a alguma falta da pessoa excluída com relação aos atributos que dela se cobram (VELTRONE, 2008), como se fosse o sujeito que não se adaptasse ao sistema escolar e tivesse culpa disso.

Nesse ponto, convém lembrar Schneider (1981):

[...] que o desvio é criado pela sociedade; isto é, tal pessoa é desviante porque o rótulo do desvio foi a ela sobreposta com êxito. O desvio não é uma característica que seja encontrada no indivíduo, mas um veredicto enunciado acerca desse indivíduo por um grupo social. Consequentemente, a finalidade [...] é examinar a deficiência mental como um fenômeno sociológico, como uma definição social. (SCHNEIDER, 1981, p. 60)

Abordar o direito à educação da pessoa com deficiência é, pois, remetermo-nos a um conflito histórico e próprio de uma sociedade capitalista, baseada no conflito da exclusão social, por ser o sistema capitalista excludente desde sua raiz, devido à exploração do trabalho

humano e da apropriação dos bens de produção por uma determinada classe social, detentora do controle dos meios de produção (CAIADO, 2006). Historicamente, na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve ocorrer com o objetivo de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, mas no intuito único de subordiná-los e dirigir a educação para atender às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010).

Na perspectiva da teoria crítica da educação, a escola, ao invés de estar na função equalizadora, traduz-se pela reprodução da sociedade e pela exploração da classe dominada, desenvolvendo-se num caráter de segregação e marginalização, e a esse respeito, Saviani (2008, p. 41) faz a seguinte indagação: “[...] é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?”

Para possível resposta a essa indagação, recorro a Silvério (2008):

É possível, sim, articular uma teoria da educação transformadora, que se liberte da discriminação, de um ensino menos qualificado para as classes populares, e que vise buscar junto aos educadores uma situação real de educação, extraíndo a supremacia da classe dominante e superando os estigmas de que escola deve reproduzir a marginalidade. (SILVÉRIO, 2008, p. 36)

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil, os debates acerca da Educação Especial foram se intensificando. Em 1994, a Declaração de Salamanca, juntamente com outros documentos internacionais e nacionais, suscitou o que presenciamos até os dias de hoje: os debates e os embates em torno da Educação Especial e do atendimento educacional especializado.

I - A Pesquisa

O que me motivou a realizar este estudo foi o questionamento da atuação do supervisor de ensino na educação especial dos alunos “considerados” deficientes intelectuais desde o funcionamento das primeiras classes especiais a partir de 1977¹⁰ ao ano 2000 e de 2001 a 2013, nas salas de recursos na rede pública estadual num município do interior do Estado de São Paulo. O recorte temporal utilizado deu-se em função da abertura das primeiras

¹⁰ Na história da educação especial, na década de 1970, os alunos que tinham algum acesso a escola, tinham basicamente duas opções no sistema educacional brasileiro, a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que escolarização (SCHNEIDER, 1981). No município pesquisado, os alunos contavam com as duas opções, pois a APAE foi fundada em 1971 e as classes especiais nas escolas estaduais passaram a funcionar a partir de 1977.

classes especiais no município ter ocorrido em 1977 e haver funcionado até o ano 2000, onde a partir daí, foram gradativamente sendo fechadas ou transformadas em salas de recursos.

Assim, de 1977 ao ano 2000, tivemos a prevalência das classes especiais e de 2001 a 2013, a prevalência das salas de recursos, porém, a transformação da última classe especial deu-se somente em 2012.

Enquanto Supervisora de Ensino, da Secretaria de Educação de São Paulo, no município pesquisado, desde janeiro de 2010, atuo como responsável pela Educação Especial nas 52 escolas estaduais na Diretoria de Ensino¹¹, sendo 26 dentro do município pesquisado e as demais divididas nos oito municípios vinculados a essa Diretoria. Cinco dessas escolas contam com salas de recursos, sendo que em duas delas funcionam nos dois períodos (manhã e tarde), totalizando nove salas de recursos de Deficiência Intelectual.

Delimitei minha pesquisa em duas escolas que comportam salas de recursos para alunos com deficiência intelectual nos períodos manhã e tarde, ou seja, quatro salas de recursos.

A opção pelas duas escolas deu-se pelo fato de ali haver funcionado as duas últimas classes especiais de DI remanescentes da Diretoria de Ensino pesquisada, as classes especiais foram transformadas em salas de recursos em 2010 e 2012.

II - Referencial teórico-metodológico

Embasar meu estudo nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica deu-se ao deparar-me com as contradições que permeiam o ambiente escolar. No meu trabalho na supervisão de ensino, a equipe a que faço parte para “promover a qualidade de ensino e o cumprimento da legalidade” (SÃO PAULO, 2010), com um discurso quase sempre emancipatório (FERINI, 2007), mas que ratifica as práticas excludentes e classificatórias que ocorrem no interior das escolas sob sua supervisão.

Numa sociedade desigual, ainda que com contornos de democracia, há uma distância significativa entre o discurso de igualdade e a prática concreta, na qual nem todas as pessoas gozam de uma mesma oportunidade educacional, dadas as condições sociopolíticas desiguais próprias de uma sociedade dividida em classes.

Em função disso, acredito que a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica posso compreender o sistema social escolar como contexto da contradição e a educação como elemento indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais.

¹¹ As Diretorias de Ensino estão vinculadas ao órgão central que é a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

A crítica contestadora dos anos de 1970 para 1980 tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, dado o anseio em orientar a prática educativa numa direção transformadora das desigualdades presentes na sociedade brasileira. Foi nesse contexto que emergiu a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria que compreendia os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, formulava princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-aluno no interior das escolas (SAVIANI, 2012a).

Segundo o pensamento de Saviani (2013a, p. 26):

Efetivamente, a pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. Assim sendo, a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa [...], a forma de sociedade vigente no mundo atual [...] define-se pelo domínio do capital. É essa a característica da sociedade atual. Nela os meios de produção foram concentrados na forma de capital. Por isso os donos dos meios de produção denominam-se capitalistas constituindo a nova classe dominante em lugar dos senhores feudais, isto é, proprietários de terra, que eram a classe dominante no modo de produção anterior. Os princípios que regem essa sociedade e que foram teorizados pelo liberalismo são a liberdade, a igualdade e a propriedade. Portanto, o pressuposto dessa organização social é a existência de proprietários formalmente iguais entre si que dispõem livremente de seus bens. Eis como comparecem no mercado os dois personagens principais da cena social: o trabalhador e o capitalista. O primeiro é proprietário da força de trabalho; o segundo, dos meios de produção que compreendem a matéria prima e os instrumentos de trabalho. Portanto, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. (SAVIANI, 2013a, p. 26)

A classe dominada necessita apropriar-se do saber historicamente produzido e fazer deste um instrumento de sua emancipação, pois a classe dominante utiliza-se desse saber para manter a dominação (NASCIMENTO, 2014).

Dessa forma, cabe à educação escolar posicionar-se frente à sociedade capitalista dividida em classes com interesses antagônicos e seu papel será um se for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição, porque a neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político (SAVIANI, 2013a).

Ao tentar conceituar uma das características da Pedagogia Histórico-Crítica referencio novamente Saviani (2013a):

Ora, no caso da pedagogia histórico-crítica, uma de suas características fundamentais é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí, seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual. (SAVIANI, 2013a, p. 26)

Colocar-me criticamente na escola é também questionar a atribuição do título de “aluno com deficiência” em virtude das dificuldades enfrentadas por esses alunos, pois antes, não se pensa em oferecer-lhes condições escolares para superar essas dificuldades, visto essa possibilidade contrapor ao discurso de “classes numerosas, sem tempo disponível de acompanhamento individual, pois não há como deixar os demais alunos sem atividades” (coloquei entre aspas, pois é o que comumente ouço, quando argumento sobre realizar um trabalho mais individualizado com os alunos com dificuldades de aprendizagem).

Encaminhar alunos com “dificuldades de aprendizagem” ou “indisciplina” para os SAPEs se tornou uma forma lícita de se justificar o fracasso escolar desses alunos, mas ao longo da história da educação, vários pesquisadores vêm denunciando que o rótulo e o estigma de deficiente atingem alunos desde o início de sua vida escolar, reforçados pelo preconceito e discriminação pelo fato de serem pouco favorecidos economicamente (SCHNEIDER, 1981; PATTO, 1996).

Neste ponto, a contradição existe, a SEE/SP oferece mecanismos de apoio escolar previstos na Resolução SEE/SP N° 2/2012, como a “recuperação intensiva”, ou seja, ao final do 3º, 6º e 9º ano, os alunos que não apresentaram rendimento satisfatório deverão permanecer mais um ano nesse ciclo¹², agrupados no máximo em até 20 alunos.

O que ocorre nessas classes é a tendência à homogeneidade, ou seja, alunos com dificuldades, agrupados em uma classe com até 20 alunos, fazendo renascer a antiga classificação do estigma de “alunos fracos”, com recusa até por parte dos professores em ministrar aulas nessas classes e os próprios alunos a rotulam de “classe fraca”.

Entendo que a “recuperação intensiva” ainda não trouxe os benefícios citados na própria Resolução. Ao contrário, estigmatizou ainda mais esses alunos, pois, já me deparei com escolas que agruparam alunos considerados “Deficientes Intelectuais” (DI) nessa classe de recuperação intensiva, lembrando as antigas “classes especiais”, guardadas às devidas proporções, é claro.

¹² A Resolução SEE/SP 74/2013 alterou a progressão continuada para 3 ciclos. Em 1997, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo n.º 09/97, instituiu o regime de progressão continuada no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo com base no artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN N.º 9394/1996, e a Secretaria de Educação de São Paulo implantou o regime de 2 ciclos, o que segundo o Parecer substituiria uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma avaliação de progresso e de desenvolvimento da aprendizagem (SÃO PAULO, 1997).

Nesse sentido, creio que posso tomar o conceito de Meletti (2010), que faz um cotejo entre inclusão e exclusão:

[...] incluir não significa superação ou ruptura com uma condição de exclusão, visto que todos estamos incluídos nas relações sociais que reiteram a ordem social vigente. Mesmo quando inseridos por meio de privações, de processos de coisificação e de anulação, de modo precário, desumano e indigno. (MELETTI, 2010, p. 9)

Ressalte-se que a recuperação intensiva é interpretada como um grande avanço oferecido aos alunos que não conseguiram assimilar o conteúdo proposto para a série, no entanto, volta-se ao processo de homogeneização¹³, desconsiderando a prática social de cada indivíduo e ao preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica quando “[...] considera que os educandos enquanto indivíduos concretos, manifestam-se como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais” (SAVIANI, 2012a, p. 79).

No entanto, nesse contexto, o aluno não é entendido como unidade da diversidade, ao contrário, a escola ainda mantém o estereótipo de aluno ideal, porém, sob o véu da inclusão e do oferecimento de novas oportunidades de aprendizagem.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e o Materialismo Histórico e Dialético formulam a concepção de indivíduo histórico, ou seja, uma concepção articulada com as condições gerais de existência no atual estágio do desenvolvimento sócio-histórico (SAVIANI, 2012a).

Completando o pensamento acima, a PHC, desde as primeiras elaborações, deixa explícita a relação com a teoria marxista, num esforço de produzir uma pedagogia que coadune com a concepção de mundo e homem própria do materialismo histórico. Assim, para a PHC, a prática social é ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, que possui como momentos intermediários a problematização, a instrumentalização e a catarse (CARDOSO, 2014).

A Pedagogia Histórico-Crítica tem Gramsci como uma de suas principais referências, tanto que elegeu a categoria gramsciana da “catarse” como o momento culminante do processo pedagógico (SAVIANI, 2013b).

Em seus estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), Cardoso (2014, p. 97-98), assim entendeu:

A catarse é um processo que se concretiza na prática educativa, alterando a qualidade de inserção dos indivíduos na prática social que desenvolvem. A

¹³ Historicamente, as práticas pedagógicas constituíram-se nas divisões entre alunos fortes e fracos, ou seja, na homogeneização do grupo de alunos.

mudança qualitativa de inserção dos homens na realidade que se quer alcançar na prática educativa guiada pela PHC significa a produção de mediações necessárias à transformação social, isto é, do indivíduo, do grupo social em que ele se encontra e do contexto econômico, social, político e cultural onde se encontram. Dessa maneira, não qualquer transformação pretendida pela PHC, mas a que desencadeia processos de alteração radical do modo de produção e reprodução da vida material e imaterial que os homens se encontram na atualidade. [...] Vale lembrar, nesse momento, que a contribuição da educação para a transformação concreta da realidade só pode ser compreendida se apoiada na especificidade dos processos educativos. (CARDOSO, 2014, p. 97-98)

Nessa base teórica, tentei fundamentar esta pesquisa, pois, ao deparar-me em minha prática na supervisão de ensino com um número significativo de alunos considerados deficientes intelectuais, não tive como problematizar essa realidade sem indignar-me, pois não havia compreensão das especificidades citadas acima. Isto posto, fui à busca de um referencial teórico metodológico que me desse aporte para, ao menos, entender essa prática que exclui e estigmatiza e buscar modos de superar o que denomino de “pseudo- inclusão”.

O direito à educação é garantido a todos pela Constituição da República Federativa do Brasil, a qual afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2006, p. 148).

A Constituição da República Federativa do Brasil dispõe como fundamento, nos Incisos II e III em seu Artigo 1º “cidadania e a dignidade da pessoa humana” e no inciso IV do Artigo 3.º destaca como objetivo principal, “a promoção do bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

A partir da promulgação da supracitada Constituição em 1988, tem ocorrido nítida ampliação das referências aos alunos com deficiência nos registros legais e nos textos de políticas públicas no Brasil. Especificamente no campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros, preferencialmente, na rede regular de ensino. Essas determinações foram avocadas por outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais (FERREIRA & FERREIRA, 2007).

III- Levantamento da Produção do Conhecimento

Em busca de referências que pudessem subsidiar este estudo e conhecer os trabalhos já produzidos, realizei uma pesquisa exploratória na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD), de 2000 a 2013, sobre os trabalhos que enfocavam a supervisão de ensino na educação especial, mais precisamente trabalhos que abordassem o tema deficiência intelectual ou mental.

Ao iniciar a pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴, entre os anos de 2000 e 2013, utilizei os seguintes descritores: “Supervisão de Ensino” (37 trabalhos); “O Supervisor de Ensino e a deficiência intelectual” (nada encontrado); “O Supervisor de Ensino e as Salas de Recursos” (nada encontrado) e, finalmente, “Supervisão Escolar e Educação Inclusiva” (04 trabalhos).

Procedi à leitura dos resumos dos 37 trabalhos do primeiro descritor e quatro deles (duas teses e duas dissertações) versavam sobre a supervisão de ensino no Estado de São Paulo: Ferini (2007), Sáez (2008), Silva (2010) e Oliveira (2012). Esses trabalhos constituíram-se em fontes de grande valia para o presente estudo.

No descritor “Supervisão Escolar e Educação Inclusiva”, dos quatro trabalhos (duas teses e duas dissertações), a dissertação de mestrado intitulada “O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa”, de Viotto (2013), tem como tema as contribuições do Supervisor Pedagógico em relação à organização de uma escola inclusiva. Trata-se do supervisor pedagógico junto a uma escola municipal de Londrina-PR. Segundo a autora, cabe a este gestor planejar e organizar a escola, de forma que atenda a todos os alunos com deficiência que ali se encontram.

O supervisor pedagógico nessa perspectiva diz respeito a um gestor da escola, que na visão da autora, deve ser o primeiro a se conscientizar da importância de se prover condições para o funcionamento de uma escola inclusiva e de promover ações que viabilizem esta proposta, considerando que todos que compõem a comunidade escolar estarão se espelhando em suas ações (VIOTO, 2013). Assim, o supervisor pedagógico, objeto de estudo da autora, não possui o caráter da supervisão de sistema, como no caso do Supervisor de Ensino do Estado de São Paulo. Os três trabalhos selecionados não contemplavam o supervisor na perspectiva estudada.

Na área da educação especial Casagrande (2011) realizou uma pesquisa epistemológica acerca das teses e dissertações defendidas entre 2000 e 2009 sobre atendimento educacional especializado e constatou que entre os pesquisadores dessa área a relação teoria-prática deve ser melhor definida e dessa forma, tornem-se sinônimo de transformação, e não apenas comprovadores de uma realidade.

¹⁴ Acesso pelo *site*: <<http://bdtd.ibict.br/>>.

No Brasil, a preocupação com as produções científicas em Educação Especial, no tocante à análise epistemológica, conforme Casagrande (2011), além da expansão das pesquisas, da diversidade dos temas, das mudanças nas abordagens e instrumentos, é importante considerar que as pesquisas em Educação Especial e atendimento educacional especializado devem levar em conta os aspectos epistemológicos e buscar maior lucidez teórico-prática, com vistas à possibilidade de transformação.

Para a autora, o termo “transformação social” não deve ser caracterizado de forma romântica, mas como uma prática possível na medida em que consideramos que as pesquisas devem visar à contribuição social ou que, ao menos, possibilitem uma transformação, seja ela do sujeito ou do ambiente onde atua. As publicações das produções científicas podem ser consideradas, nesse contexto, uma forma de contribuição para transformação social, na medida em que permitem a transformação: do pesquisador, dos sujeitos que participaram do processo da pesquisa e dos sujeitos que lêem as publicações.

A pesquisa científica não é uma atividade neutra, realizada ao acaso. Ao contrário, ela é influenciada pelo contexto social, mediatizada por relações sociais específicas, cuja finalidade é resolver problemas conforme as necessidades de conhecimento de determinada área do saber (SILVA & GAMBOA, 2011).

Estudos que analisam a produção científica de uma determinada área do conhecimento são denominados de “investigações epistemológicas” ou ainda, “pesquisa da pesquisa”, e esses estudos assumem vital importância na medida em que a Epistemologia¹⁵ como área de estudo voltada para a reflexão crítica dos processos de gênese, de desenvolvimento, de estruturação e de articulação da ciência, possibilita-nos discernir a história dos conhecimentos científicos que já foram superados, assim como a dos que permanecem atuais, ativando o processo científico (SILVA & GAMBOA, 2011).

IV- Problematização e Objetivo da Pesquisa

Diante dos dados apresentados acima, deparo-me com as seguintes problematizações:

1 – Os alunos classificados como DI realmente possuem essa deficiência ou são alunos com dificuldades de aprendizagem que foram assim rotulados?

3 – Como se deu a ação supervisora nas classes especiais e salas de recursos?

¹⁵ Epistemologia, segundo Lapati (1981, apud SILVA & GAMBOA, 2011, p. 377), “como estudo crítico-reflexivo dos processos do conhecimento humano, possui elementos, que, empregados à pesquisa científica, lhe permitem questionamentos e análises constantes, o que é fundamental para o desenvolvimento da ciência”.

Diante disso, este trabalho tem como **objetivo geral** analisar a atuação do supervisor de ensino na educação especial da rede estadual de ensino num município do interior de São Paulo no período de 1977 a 2013.

Isto posto, **os objetivos específicos** são:

- Descrever como as escolas classificam os alunos como deficientes intelectuais;
- Conhecer como ocorreu a atuação do supervisor de ensino desde as classes especiais e, atualmente, nas salas de recursos, e o que pensam sobre sua atuação na educação especial;
- Investigar na ação supervisora, intervenções pedagógicas que privilegiem a aprendizagem dos alunos matriculados nas classes especiais e, posteriormente, após a sua transformação, nas salas de recursos;
- Verificar o posicionamento dos professores especializados frente à própria formação inicial e à inclusão.

V- Percurso Metodológico

Além da pesquisa bibliográfica, também analisei as legislações que contemplaram e contemplam a Educação Especial no Brasil e mais especificamente no Estado de São Paulo.

Sobre os procedimentos éticos, segui às orientações contidas na Resolução N° 466, do Conselho Nacional de Saúde (SÃO PAULO, 2012).

Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual são apresentados os objetivos e as normas éticas da pesquisa, referentes a não identificação dos participantes e à condição de participação voluntária.

Com o objetivo de conhecer como funcionavam as classes especiais nas décadas de 1970, 1980 e 1990 (formas de encaminhamento dos alunos, trabalho dos professores) e o início da transformação dessas classes em salas de recursos a partir do ano 2000, a pesquisa ocorreu em duas etapas:

1º) Análise das entrevistas com:

- Uma professora que atuou nas classes especiais desde as décadas de 1970 e 1980 e acompanhou desde a implantação dessas classes e sabia como funcionavam, e hoje aguarda aposentadoria;
- Duas professoras que atuaram nas classes especiais e atualmente são professoras nas salas de recursos;

- Duas Supervisoras de Ensino, sendo uma aposentada e que também atuou como professora especialista na classe especial para deficientes intelectuais e uma que foi responsável pela Educação Especial nos anos de 2007 e 2008;
- Uma professora especializada que atuou na classe especial e atualmente encontra-se designada Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) de Educação Especial da Diretoria de Ensino (DE).

Antes de iniciar a entrevista, entreguei aos participantes os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) e realizei as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada participante.

As entrevistas semiestruturadas desenvolveram-se a partir de um roteiro básico, (Anexo 2), mas por tratar-se dessa categoria, não há a imposição de seguir a ordem rígida de questões e a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é permitir a captação imediata da informação desejada (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). As autoras Lüdke; André (2013, p. 39) ainda afirmam que “[...] Na medida em que se consolide um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica”.

Destaco também, a questão do respeito ao entrevistado, que “envolve desde um local e horários marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência, até a perfeita garantia de sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 41).

Para essa pesquisa, os entrevistados foram unânimes em solicitar a omissão dos nomes então, utilizei nomes fictícios, como descritos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Apresentação das entrevistadas

Identificação nos excertos	Formação Inicial	Cargo	Situação Atual
Ana	Professora de Educação Especial DM	Diretora de Escola	Aguardando aposentadoria (35 anos de trabalho)
Beatriz	Professora de Educação Especial DM	Professora Especializada	PCNP de Educação Especial
Cláudia	Professora de Educação Especial DM	Professora Especializada	Ativa na Sala de Recursos DI
Denise	Professora de	Professora	Ativa na Sala de

	Educação Especial DM	Especializada	Recursos DI
Flávia	Professora de Educação Básica I	Supervisora de Ensino	Aposentada
Gláucia	Licenciatura em Letras e Pedagogia	Supervisora de Ensino	Ativa na DE pesquisada

Fonte: Elaborado pela autora para este trabalho.

2º) Registros dos Supervisores de Ensino:

Com a análise de conteúdo dos registros dos supervisores de ensino nos termos de visitas¹⁶ dos anos 2000 a 2013, nas duas últimas escolas em que havia classe especial e foram transformadas em salas de recursos em 2011 e 2012, respectivamente, procurei conhecer quais concepções políticas e pedagógicas embasavam o trabalho dos supervisores de ensino acerca da educação especial na transição das classes especiais de DI para as salas de recursos.

A análise de conteúdo, conforme Chizzoti (2010), é:

[...] um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. [...] O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. (CHIZZOTI, 2010, p. 98).

Dessa forma, abordar a temática sobre processos de identificação dos alunos com deficiência intelectual constitui-se em tarefa desafiadora ao observarmos a complexidade do fenômeno e a incipiente discussão produzida sobre esse tema na Educação (BRIDI, 2011).

VI- Apresentação da Pesquisa

Para a apresentação desta pesquisa o texto foi organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, realizo um histórico do cargo de Supervisor de Ensino no Estado de São Paulo, procurando situá-lo dentro da história da educação especial e abordo a função supervisora numa perspectiva crítica, à luz da análise dos termos de visitas dos supervisores de ensino de 2000 a 2013, (em duas escolas que contavam com classes especiais e que foram transformadas em salas de recursos), caráter do atendimento educacional especializado nas

¹⁶ O livro caracterizado como Termo de Visitas é um livro ata destinado aos registros dos supervisores de ensino nas escolas sob sua supervisão. Após a visita, o supervisor de ensino transcreve nesse livro suas impressões sobre a escola e orientações acerca da dimensão pedagógica e administrativa.

salas de recursos e, finalmente, a educação inclusiva e o direito à educação dos alunos com deficiência intelectual.

Realizo, no segundo capítulo, um estudo sobre a educação especial na rede estadual paulista com ênfase para o funcionamento das classes especiais para deficientes intelectuais – DI - no município pesquisado do ano de 1977 a 2000, e a fase de transição ou de transformação das classes especiais para as salas de recursos, em consonância com os documentos e legislações sobre inclusão.

No terceiro capítulo, direciono o estudo aos alunos com deficiência intelectual, apresentando as formas de atendimento especializado, além de aduzir o município pesquisado situando a Educação Especial na rede municipal e na Instituição Especializada, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Finalmente, no quarto capítulo, com as análises das entrevistas, procuro conhecer como se dava o encaminhamento de alunos às classes especiais e salas de recursos, como se posicionavam em relação à formação dos professores frente à inclusão de alunos e como entendiam a atuação do supervisor de ensino na Educação Especial.

Ao final do trabalho, nas considerações finais, apresento uma síntese das reflexões que se delinearam no decorrer do estudo com base nos resultados obtidos.

CAPÍTULO 1 - A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR DE ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesse primeiro momento, apresento um pouco da história que permeia a função do supervisor de ensino na Rede Estadual de São Paulo, concomitante com sua atuação na Educação Especial e realizo análise da atuação do supervisor de ensino a partir do ano 2000 até 2013, por tratar-se do período de transformação das classes especiais em salas de recursos sob a égide da inclusão.

1.1 - Breve histórico da supervisão de ensino no estado de São Paulo

Historicamente, no Brasil, a administração escolar foi organizada, com rotinas burocráticas oriundas de órgãos centrais, transportando para as escolas características de uma política nacional, que muitas vezes centra o poder nas mãos de uma elite minoritária e produz mecanismos hegemônicos para manter processo de dominação e exclusão (SILVA, 2010).

Partindo dessa premissa histórica, focar o tema supervisão de ensino, a serviço de uma educação humanizadora e includente, no sentido literal da abordagem, contrapõe-se à uma sociedade inerentemente excludente, portanto, intrinsecamente incapaz de assegurar a humanização e a inclusão de seus membros (SAVIANI, 2012c) .

Isto posto, buscar na literatura e bancos de trabalhos acadêmicos temas versando sobre a atuação do supervisor de ensino frente à educação da pessoa com deficiência foi um tanto frustrante, pois o máximo que se aproximava foi a atuação deste profissional em práticas emancipatórias na educação e, após pesquisa bibliográfica, encontrei algumas referências que abordam a supervisão (ALMEIDA, 1980; ALONSO, 2007; FERINI, 2007; FERREIRA, 2007, 2009; MURAMOTO, 1991; RANGEL, 2003; SAVIANI, 2007; 2012; SILVA, 2010; SILVA, 2013; SILVA JUNIOR, 1984, 2003), entre outros.

Portanto, conduzirei esse capítulo perpassando pela história, atuação e modelo de supervisão ao longo de seu surgimento como função e profissão.

Etimologicamente, a palavra “supervisão” significa: “ato ou efeito de supervisionar, atribuição ou função de supervisor” e “supervisionar” temos: “dirigir, inspecionando (um trabalho); controlar, supervisionar” (HOUAISS, 2009).

Conforme Saviani (2012c), “[...] a função supervisora acompanha, de forma implícita, a ação educativa desde a sua origem” (SAVIANI, 2012c, p. 23), mas, em qual momento da história se originou a supervisão? Desde as sociedades primitivas, onde os homens buscavam

coletivamente a utilização dos bens produzidos pela natureza, para satisfazer suas necessidades existenciais.

E a educação, nesse contexto, coincidia com a própria vida, sendo vista como uma ação espontânea. Porém, mesmo não podendo nos referir a uma Educação, no sentido estrito, já se fazia presente a ação supervisora em um ambiente onde a ação educativa era exercida pelo ambiente, pelas relações e ações vitais desenvolvidas pela comunidade, com a participação das novas gerações e, assim, se educava. As crianças eram educadas indiretamente pelos adultos, em forma de uma vigilância discreta, mas, que protegia e orientava, através de exemplos e até por palavras, ou seja, supervisionando-as. Surge assim a ideia de supervisão como “ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento” (FOUQUIÉ apud SAVIANI, 2012c, p. 24).

Já nas épocas antiga e medieval, a ação supervisora assume a forma de controle, de fiscalização. Assim, a forma de pedagogo se configurou na Grécia, etimologicamente, significando aquele que conduz a criança, tomando conta dela, vigiando, controlando, ou seja, supervisionando (SAVIANI, 2012c).

Conforme a escola foi se transformando de uma estrutura simples que se limitava à relação mestre/discípulo para institucionalizar-se, a função da supervisão ganhou novo enfoque.

A Escola Jesuítica, orientada pelo *Ratio Studiorum*, pela primeira vez na história da educação reuniu funções específicas ligadas ao supervisionar com a finalidade de fiscalização. O *Ratio Studiorum* previa que fosse fiscalizado o cumprimento das regras detalhadamente previstas para o reitor de ensino, para o prefeito dos estudos, para os professores, para cada matéria de ensino, para a prova escrita e para as regras dos alunos. Evidenciava com isso que a função supervisora, que ao longo dos séculos apresentava-se diluída entre vários sujeitos, no *Ratio Studiorum* foi organizada sob a responsabilidade de um determinado elemento. Para Saviani (2012c), essa foi a nascente da “ideia de supervisão”, pois, segundo ele, entre a constatação de que a função se fez secularmente presente até sua instituição como “profissão”, foi necessária a mediação da “ideia de supervisão”.

No início ou origem da supervisão, dá-se como uma profissão instituída sob um sistema que acontece entre as décadas de 1950 e 1960, sob a designação de Inspetor, que, por meio de transformações de cunho legal, gerou o atual cargo de Supervisor de Ensino do sistema público estadual paulista. O Inspetor caracterizou-se como elemento de controle na administração. Entre suas atividades essenciais destacava-se a fiscalização e a vigilância,

principalmente, a relacionada à aplicação e ao cumprimento dos dispositivos legais vigentes e aplicação da verba pública adequadamente (SAVIANI, 2007).

O Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969 reformulou os cursos de Pedagogia, criou os especialistas em educação através das habilitações, a saber:

Administração, inspeção, supervisão, e orientação, no âmbito de escolas e dos sistemas escolares, far-se-ia em nível superior e a habilitação correspondente ao Planejamento Educacional dar-se-ia apenas em nível de pós-graduação (mestrado), e foi com este parecer que deu a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional. (SAVIANI, 2007, p. 29)

E essa introdução das habilitações nos cursos de Pedagogia, Saviani (2007) chamou de “concepção tecnicista”¹⁷, em que “[...] o anseio da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo (SAVIANI, 2007, p. 30).

Em 1974, é publicada a Lei Complementar Nº 114, de 13 de novembro de 1974, “Estatuto de Magistério Público do Estado de São Paulo”, em cuja composição dos cargos, a supervisão pedagógica compõe a última classe¹⁸, ficando assim constituída:

Art. 9º - A carreira do Magistério é constituída de:
 I – cargos docentes, com as classes:
 a) Professor I;
 b) Professor II;
 c) Professor III.
 II – cargos de Especialistas de Educação, com as classes:
 a) Orientador Educacional;
 b) Diretor de Escola;
 c) Supervisor Pedagógico.

Assim, a supervisão é instituída legalmente na Secretaria de Estado da Educação com a Lei Complementar 114/1974 – Primeiro Estatuto do Magistério Público Estadual Paulista. Por esse dispositivo, as ações de supervisão seriam desenvolvidas por agentes denominados Supervisores Pedagógicos, em substituição aos Inspectores Escolares. Somente em 1978, com a edição da LC nº 201/1978, encontramos a denominação que segue até nossos dias: Supervisão de Ensino e, respectivamente, Supervisor de Ensino para seus agentes (CHEDE, 2014).

As atribuições do supervisor especificadas primeiramente pelo Decreto nº 5586, de 05/02/75 e em 1976, com a edição do Decreto n.º 7510/1976, que reestruturava a Secretaria

¹⁷ Para saber mais sobre o assunto, ver o livro intitulado “Escola e Democracia”, no qual Saviani apresenta as várias concepções da Educação.

¹⁸ A Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974, separava os cargos no magistério denominando-os em “classes”, razão pela qual me referi ao cargo de Supervisor de Ensino como sendo a última classe.

de Estado da Educação, concebia um sistema de supervisão articulador do planejamento macro e o planejamento curricular no nível das escolas, num modelo de administração centralizado, hierarquizado e burocratizado (CHEDE, 2014).

Essa segmentação na composição dos órgãos da Secretaria de Educação de São Paulo que contava com um núcleo pedagógico representado pela Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP), Coordenadoria do Interior (CEI), que era composta pelas agências da Divisão Regional de Ensino (DRE)¹⁹, que comandavam as Delegacias de Ensino a ela vinculadas, ou seja, as antigas Delegacias de Ensino eram centralizadas em uma DRE e a Coordenadoria da Grande São Paulo (COGSP), que era formada pelas DREs da capital e região metropolitana, nos remete à centralização como forma de administração pública.

Nas redes públicas de ensino a chamada gestão democrática se depara com o desafio de pensar e promover instrumentos e canais de participação mais efetivos na administração escolar (SILVA, 2010) e esse autor ainda completa:

A descentralização da gestão da educação no Brasil tem sido assunto recorrente ao longo de décadas e tem estado presente nas lutas frequentes dos movimentos sociais em seus esforços históricos para superar a herança colonial da centralização do poder e das decisões na administração pública brasileira e da desconfiança na capacidade da comunidade local para gerir seu próprio destino (SILVA, 2010, p. 4)

Os caminhos eram tantos que as informações (e, principalmente, os recursos financeiros) chegavam às escolas, mas, não se tinha clareza dos recursos que caberiam exatamente a cada escola. Tempos difíceis em que se chegava ao cúmulo de não haver recurso para a compra de giz.

Conforme Chede (2014), havia no trabalho do supervisor de ensino, uma fragmentação o que reforçava os mecanismos de reprodução com uma rotina de preenchimento de formulários, modelos, planos, objetivos instrucionais, avaliação referenciada à norma, entre outros, burocratiza-se em excesso à ação supervisora, rotina que ainda permeia o fazer da supervisão de ensino atualmente.

Em 1977, a CENP publica sua proposta de “Supervisão Pedagógica em Ação”²⁰, base para as discussões desenvolvidas em torno do novo sistema de supervisão que se implantava. O supervisor, nesse momento histórico, agente repleto de contradições, era caracterizado como um profissional da educação altamente qualificado e que possuía autoridade de

¹⁹ Em 1997, o Governador Mário Covas extingue as Divisões Regionais de Ensino, exclui Delegacias de Ensino e altera a nomenclatura para Diretorias de Ensino.

²⁰ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Supervisão Pedagógica em Ação. São Paulo, SE/CENP: 1977. E, nesse momento, Mazzotta compunha a equipe da CENP que elaborou a proposta.

conhecimento aliada a uma grande experiência e vivência com problemas práticos da escola (CHEDE, 2014).

Essa proposta foi elaborada por um grupo de supervisores que compunha uma *Divisão de Supervisão*, que era responsável por elaborar e desenvolver ações para as equipes de supervisão das Delegacias de Ensino e o trabalho enfocava um conceito de supervisão com base no produtivismo, visando melhoria das escolas.

E nessa proposta ou plano de ação governamental, conforme denominado por Mazzotta (2005), é que se explicita a ação supervisora sobre a Educação Especial. Assim, o plano era composto por três partes:

Na primeira parte é detalhado o “modelo teórico de supervisão”. Na segunda parte há uma especificação da ação supervisora nas unidades administrativas [...] Na terceira parte encontram-se as diretrizes para a ação pedagógica, sendo ali delineadas algumas específicas para a educação especial. Tais diretrizes contemplam as condições didático-pedagógicas estruturais para a implantação de um novo modelo pedagógico e de um modelo de supervisão para a Educação Especial, ampliação dos serviços educacionais para excepcionais, formação e atualização de professores e especialistas para a educação especial. (MAZZOTTA, 2005, p. 175)

O autor explica que neste plano ficou firmada de vez a supervisão de educação especial, pois havia um detalhamento da ação supervisora acerca dessa modalidade de ensino, ficando assim, plenamente integrada ao sistema de supervisão do Estado de São Paulo.

A caracterização como um profissional da educação altamente qualificado é o que permanece ainda hoje, pois o supervisor responsável pela educação especial é considerado um conhecedor exímio da educação especial, pronto a responder aos questionamentos mais complexos acerca dessa área. No entanto, não é o cargo que lhe dará subsídio teórico e metodológico, mas, sim, um arcabouço de conhecimentos específicos que ele terá que buscar através de cursos de aperfeiçoamento, estudo e pesquisa, para que assim possa atuar com segurança. Porém, essa busca por formação não é uma máxima na atuação dos supervisores, até pelo excesso de trabalho imposto a esse profissional.

Apesar de haver, no plano da CENP um detalhamento sobre a atuação do supervisor, a Resolução SEE/SP N°73/1978, que dispunha sobre a educação dos alunos com deficiência no ensino básico da rede estadual de ensino, nada referia sobre a atuação do supervisor nessa área, aliás, nenhuma Resolução faz referência ao supervisor como responsável pela educação especial. Mencionam apenas “Diretoria de Ensino”, como a Resolução N° 95/2000 que foi revogada pela Resolução SEE N° 11/2008.

Como anteriormente colocado, através da Lei Complementar n.º 201, de 1978, é aprovado o segundo Estatuto do Magistério paulista e a nomenclatura “Supervisor

Pedagógico” foi substituída por “Supervisor de Ensino” que passa a integrar a classe de especialista de educação. Em 1981, realiza-se o primeiro concurso público estadual para o cargo de Supervisor de Ensino e os próximos ocorreriam em 1986, 2002 e o último, em 2008.

O referido Estatuto do Magistério, em São Paulo, institucionaliza definitivamente a supervisão como profissão com inúmeras responsabilidades: orientar, acompanhar, avaliar o currículo, zelar pela integração do sistema, sistematizar e garantir o fluxo de informações entre os órgãos centrais e as escolas, ajudar os diretores e coordenadores pedagógicos na implementação do plano escolar, visitar escolas, reunir-se com a equipe escolar e registrar essas visitas, tomar providências para corrigir falhas administrativas, participar de programas e projetos, relatar e apresentar roteiros de inspeção (termos de visita), sugerir a melhoria do processo ensino e aprendizagem, atuar para racionalizar os serviços burocráticos, verificar as condições estruturais dos ambientes escolares, constatar e propor alternativas para problemas de repetência e evasão, verificar documentos e registros da instituição, orientar treinamento de recursos humanos. Percebe-se que há, nestas atribuições, um pano de fundo pedagógico que sobressai, talvez em uma tentativa de diferenciar a supervisão da inspeção (ALMEIDA, 1980).

Em 1985, foi publicada a Lei Complementar Nº 444/1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Originalmente, o supervisor compunha a classe dos “Especialistas” e, em 1997, a Lei Complementar Nº 836/1997 alterou para “Suporte Pedagógico”.

Na década de 1980, a supervisão foi alvo de muitas críticas, sendo apontada como responsável pelo fracasso escolar (SÁEZ, 2008). Com o fortalecimento dos críticos da educação, a figura dos especialistas tradicionais foi colocada em cheque. Havia o questionamento da necessidade destas funções burocráticas que pouco afetava o pedagógico da escola, pois o foco era meramente administrativo e com o movimento crítico pairando sobre os contextos educacionais, a supervisão passou a ser criticada e responsabilizada pelo fracasso escolar, visto que se entendia ser essa função estritamente hierarquizada e burocrática, não contribuindo para o sucesso das escolas. Acerca desse modelo de supervisão imposta pela política da época, em que “[...] o modelo tecnicista nunca chegou a construir algo consistente na rede pública” (BUENO, 2000, p. 37).

Esse modelo gerou um distanciamento entre docentes e supervisores, pois para os docentes “o supervisor passou a ser “alguém de fora”, alguém que indica a existência de um poder superior à vontade do professor, com o qual é preciso estabelecer algum termo de convivência tolerável” (SILVA JUNIOR, 1984, p. 68).

Já em 1995, é proposto um modelo de supervisão em que se pretendia estabelecer uma nova relação entre o Estado e as escolas, redefinindo as atribuições do supervisor de ensino, como representante do poder público, responsável por garantir o padrão de qualidade de ensino mantido nas escolas sob a supervisão da SEE. Assim, o supervisor teria o papel fundamental na avaliação da qualidade das instituições escolares, públicas e particulares, devendo ser o responsável direto pela assessoria, acompanhamento e apoio para uma gestão democrática e bem sucedida nas escolas públicas (BUENO, 2000).

Em 1999, o então governo de Mário Covas, por meio do Decreto Nº 43.948/1999, de 09 de abril de 1999, altera a denominação de Delegacias de Ensino para Diretoria Regional de Ensino. Os então Delegados de Ensino, passam a denominar-se Dirigentes Regionais de Ensino. Houve também nova reorganização das áreas de abrangência e jurisdição das Diretorias de Ensino.

Essa década foi marcada pelo fortalecimento das medidas políticas que começam a implementar outras configurações aos sistemas de ensino, em atendimento aos novos requisitos científico-tecnológicos, à produção flexível e geral e às recomendações de cunho neoliberal. Nesse contexto, a supervisão passa a ser discutida como instrumento necessário para mudanças nas escolas, embora não esteja atrelada à produtividade do ensino, porém, continuava corresponsável pela qualidade do ensino oferecido pelas escolas, mas dentro de um discurso de descentralização.

Ainda permanece o sentido dicotômico da supervisão de ensino entendida como exercida em dois sentidos: sentido geral, quando atua na dimensão administrativa, como inspetor ou fiscal, e em sentido específico, quando atua na dimensão pedagógica, procurando identificar junto aos membros da equipe gestora (Diretor, Vice Diretor, PCPs) quais ações pedagógicas tiveram influências positivas ou negativas na aprendizagem dos alunos. Em ambos os sentidos, a supervisão deveria se identificar com os objetivos da escola, visando formação integral do educando e o atendimento das necessidades sociais. A característica primordial da supervisão de ensino é exercer uma liderança comprometida com a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

No Estado de São Paulo, a supervisão ocorre em nível de sistema, como uma “Função de Estado”, exercida no âmbito do sistema de ensino, com sede exercício nas Diretorias Regionais de Ensino e campo de atuação na educação escolar, nas redes públicas e privadas nos níveis de Educação Básica sob as formas presenciais, semipresenciais e a distância, incluindo as modalidades de Educação Profissional, Educação Especial (APAEs e demais Instituições de Educação Especial), Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena e Quilombola. Atualmente, a SEE/SP também abriga o Programa Educação nas Prisões e a

Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA) - que não são modalidades de ensino e estão vinculados a uma escola estadual. Esses programas compõem o Núcleo de Inclusão Educacional (NINC) ²¹ e estão sob a responsabilidade do supervisor de ensino da escola vinculadora.

Posso associar essa atuação acima elencada com as funções técnicas e políticas abordadas por Saviani (2007) que ao comparar a atuação do supervisor, reforça a ideia de que a função supervisora é uma função precipuamente política e não só técnica, mesmo quando se apresenta transvestido de técnico e acrescenta:

[...] em termos conservadores, em termos de interesses dominantes, [...] da elite que controla a sociedade, a supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos essa função é explicitada; ou seja: quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes. (SAVIANI, 2007, p. 32)

Mas, sobrepondo-se a essa postura tecnicista, observo que os supervisores podem se colocar a serviço não da classe dominante, e sim, dos dominados, mas para tal, necessitam assumir seu papel político de modo explícito (SAVIANI, 2007), pois não há como manter um caráter eminentemente técnico (de neutralidade positivista) atribuído à educação.

Alonso (2007) também afirma que o trabalho do supervisor deve ir muito além do técnico-pedagógico, deve se assumir como político, preocupando-se com o sentido e os efeitos da ação que desencadeia mais que os resultados imediatos do trabalho escolar.

Almeida (1980) já concluiu em seus estudos que o supervisor deve operacionalizar as leis e as diretrizes educacionais, que atua como membro, ou instrumento de um processo que lhe pertence – o processo pedagógico. No entanto, percebo que nem sempre o supervisor domina esse processo e assim torna-se mediador e controlador de uma educação que reproduz os interesses do capital.

Creio que, ao longo dos anos, vem-se tentando a superação dessa atuação do supervisor meramente técnico, sem possibilidades de intervenções pedagógicas acerca de uma educação que inclua os socialmente desprovidos e os alunos com deficiência. No entanto, essa

²¹ SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Decreto Nº 57.141/2011, de 18 de julho de 2011. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 18 jul. 2011. Com a publicação deste Decreto, inicia-se a reestruturação da Secretaria da Educação de São Paulo e cria-se o “Centro de Atendimento Especializado”, composto por dois núcleos subordinados, como segue:

1. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE);
2. Núcleo de Inclusão Educacional (NINC).

Esses dois núcleos subordinam-se ao CAESP, que por sua vez é subordinado à CGEB (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica).

(re)construção do perfil da supervisão é permanente e não somos ingênuos para afirmar que esse perfil tecnocrata e autoritário já foi definitivamente superado.

Saviani (2012c) adverte quanto às armadilhas das “novas pedagogias”, que beneficiadas com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação na mídia, exercem um atrativo sobre os educadores e ainda completa:

[...] Com isso, a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados. A descrença no saber científico e a procura de “*soluções mágicas*” do tipo *reflexão sobre a prática, pedagogia das competências, relações prazerosas, pedagogia do afeto*, [...] e fórmulas semelhantes vêm ganhando a cabeça dos professores. Estabelece-se assim, uma “cultura escolar” [...] Nesse tipo de “cultura escolar” o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade. (SAVIANI, 2012c, p. 29, grifos meus).

Nesse sentido, cabe ao supervisor, na contramão dessa tendência, reafirmar resolutamente a função clássica da escola, ou seja, viabilizar para o conjunto da população o acesso às formas elaboradas de cultura uma vez que é esta a condição necessária ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, especificamente humanas. Assim a supervisão estará contribuindo para a transformação desta sociedade (SAVIANI, 2012c).

Silva (2010) descreve os vários adjetivos atribuídos ao supervisor de ensino ao longo da história como “fiscais, burocratas, treinadores, controladores, líderes, mediadores, articuladores, facilitadores, pesquisadores, educadores especializados” (SILVA, 2010, p. 12). Assim, o trabalho tecnocrático, multiplicador da ideologia do Estado, reproduzido sem reflexão, acaba encobrindo as contradições sociais e educacionais que dificultam a construção de um trabalho histórico de caráter político e pedagógico (SILVA, 2010).

O supervisor de ensino não pode permitir que o antigo papel de controlador a serviço dos serviços estabelecidos novamente aflore e, sim, atue no sentido de construtor da consciência histórico-política na luta contra a dominação (SILVA JUNIOR, 2003).

Nesse breve histórico da supervisão de ensino no Estado de São Paulo, procurei delinear alguns aspectos desse agente educacional, que, ressalvadas as contradições que por vezes questionam sua atuação, pois ao mesmo tempo em que é “Agente do Estado” Ferini (2007) e, por isso, tem que cumprir o que lhe é imposto, pode também ser agente de transformação, se atuar em favor do processo democrático de escolarização, ou seja: um direito universal.

1.2 - A ação supervisora na educação especial

Uma das atribuições do supervisor de Ensino é realizar as visitas às escolas e registrá-las em atas que chamamos de termos de visita. “Os termos de visita são um dos produtos do trabalho dos supervisores de ensino e a prática de sua elaboração remonta à figura do inspetor escolar. Neste sentido, eles são uma prática consolidada desta atividade” (OLIVEIRA, 2012, p. 26).

Após a visita, o supervisor descreve no termo o que observou na escola e, assim, orienta, assessora e solicita providências acerca do observado nas cinco dimensões²²: Gestão Pedagógica; Gestão Participativa; Gestão dos Recursos Humanos; Gestão dos Recursos Físicos e Financeiros; Gestão dos Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem.

Essas dimensões foram trabalhadas na elaboração do Plano de Ação Participativo (PAP), junto às escolas consideradas prioritárias, a partir de 2012. A SEE/SP convocou um supervisor de ensino por Diretoria a fim de orientá-los para serem os responsáveis pelo projeto “Escola Prioritária” em suas DEs. Após, deveriam repassar a orientação aos demais supervisores em suas DEs. O objetivo final seria orientar as escolas a realizarem a auto-avaliação institucional e, assim, elaborassem o PAP, com a finalidade de conhecerem suas potencialidades e fragilidades e finalizassem com um plano de ação a ser desenvolvido pelas escolas chamadas prioritárias.

O recorte acima se deu com o intuito de dar uma clara visão ao leitor da ação supervisora nas escolas. Cumpre-nos lembrar que o supervisor não é superior imediato, nem mediato, ele apenas faz a mediação entre escolas e Diretoria de Ensino, na figura do Dirigente Regional de Ensino²³, que ocupa um cargo em comissão, é quem homologa os atos realizados pela escola e pelo supervisor.

O livro destinado aos termos de visita em uso deve estar sempre disponível aos supervisores e os já concluídos devem ser mantidos arquivados, compondo com outros documentos a memória das escolas e comprovando a ida dos supervisores na realização de suas atribuições (OLIVEIRA, 2012).

Cunha (2003), em seu estudo historiográfico acerca dos termos de visita como um componente da cultura escolar, infere que os textos dos supervisores “ao descrever, narrar, inspecionar e sugerir ações para a escola permite construir uma memória da escola; uma vez

²² Essas cinco dimensões da gestão estão previstas no documento Tutorial do Plano de Ação Participativo para Escolas 2012, Guia para Elaboração, volume I. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://aeppsp.org.br/estudos-documentos/92-pap>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

²³ O Decreto N° 43.948, de 09 de abril de 1999, alterou a nomenclatura de “Delegado de Ensino” para “Dirigente Regional de Ensino”, junto com a mudança de “Delegacia de Ensino” para “Diretoria Regional de Ensino”.

que tais textos trazem marcas das práticas sociais vivenciadas na instituição [...]” (CUNHA, 2003, p. 51).

Os Termos de Visita, situados na esfera dos documentos da administração pública, ocupam-se do domínio das relações do serviço público e, em termos de suas características formais, aproximam-se dos relatórios administrativos, dado que seus propósitos comunicativos são relatar as condições em que o supervisor encontrou a unidade escolar, prestar contas de sua gestão, descrevendo os encaminhamentos que foram por ele sugeridos e comprovar, para seus superiores, que esteve na escola (OLIVEIRA, 2012). Os registros do supervisor constituem-se em orientações direta ao Diretor tanto nos aspectos pedagógicos quanto administrativos.

Os livros destinados aos Termos de Visita devem ficar sempre disponíveis aos supervisores de ensino na ocasião de sua visita, estando presente ou não o Diretor da Unidade Escolar, devendo a pessoa que atende o supervisor, receber as orientações e assinar, validando assim, a visita.

Inicialmente, o termo de visita era manuscrito, sendo realizada uma cópia dele, através da colocação de carbono entre a folha do livro e uma folha avulsa, pois além do termo original, era preciso que o supervisor tivesse uma cópia que comprovasse a sua atuação fora das dependências da Diretoria de Ensino (no caso da rede estadual paulista). Atualmente, os termos são feitos no computador e impressos em mais de uma via, ficando uma em posse da direção da escola e outra com o supervisor ou os supervisores que estiveram na escola, já que as visitas não são sempre individuais (OLIVEIRA, 2012).

Os supervisores vinculados à SEE/SP – sujeitos desta pesquisa, são supervisores de sistema, estão lotados em um espaço específico, as Diretorias de Ensino.

A Lei Complementar Nº 836/1997, define que a formação exigida para o cargo de supervisor de ensino seja Licenciatura Plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de educação e ter no mínimo oito (8) anos de efetivo exercício de magistério, dos quais dois (2) anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou ter, no mínimo, dez (10) anos de magistério (SÃO PAULO, 1997).

Apresento na Figura 1, abaixo, o termo de abertura de um livro ata destinado aos termos de visitas.

Figura 1 - Abertura do Livro de Termos de Visita das Autoridades

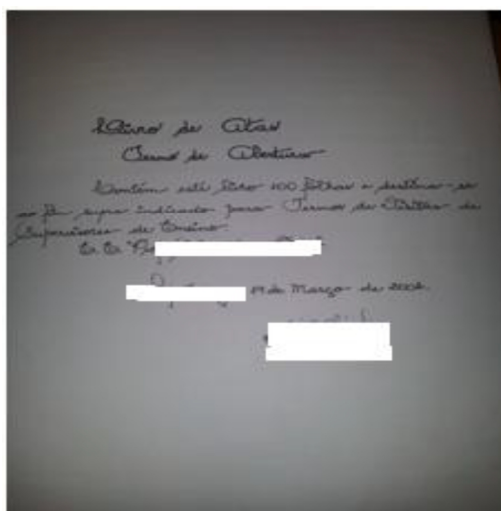


Fonte: Escola 1

A Figura 1²⁴ mostra o termo de abertura de um livro de 1981, que se destinava às Autoridades da escola.

Na Figura 2, abaixo, a abertura do livro já definia que se destinava aos registros dos supervisores de ensino, o que se manteve ao longo dos anos até os dias atuais, ou seja, o livro chama-se “Termo de Visitas dos Supervisores de Ensino”.

Figura 2 - Abertura do Livro de Termos de Visita dos Supervisores de Ensino



Fonte: Escola 1

²⁴ Omissão do nome da escola e do responsável que assinou a abertura dos livros.

1.3 - Análise crítica da ação supervisora, a partir dos termos de visitas

Após essa breve explicação sobre a função dos termos de visitas, apresento as duas escolas nas quais os registros dos supervisores nos termos de visita acerca da educação especial foram analisados.

O ponto comum das duas escolas é o fato de nelas haver funcionado classes especiais e, atualmente, cada uma delas mantém duas salas de recursos para DI em funcionamento, que tratarei por escola 1 (E1) e escola 2 (E2).

A E1 está situada em um bairro de periferia e atende alunos de ensino fundamental nos ciclos I (1º ao 5º anos) e II (6º ao 9º anos), é uma escola que conta com cerca de 400 (quatrocentos) alunos e a classe especial foi transformada em sala de recursos no final do ano de 2010, começando a funcionar como sala de recursos em 2011.

A E2 localiza-se também na periferia, oferece o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio nos períodos manhã e tarde, considerada de médio porte, conta com 800 (oitocentos) alunos. No final de 2012, a última classe especial de DI foi transformada em sala de recursos. Acrescente-se que nessa escola funcionou classe especial desde a década de 1970.

O período escolhido de 2000 a 2013 se deu em função do início da transição das classes especiais para as salas de recursos e do movimento inclusivo pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9394 (BRASIL, 1996) e demais legislações que visavam à inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum.

Trazendo os Termos de Visitas à pretendida análise da atuação do supervisor em relação à Educação Especial, enumerei o número de visitas por escola e em quantas dessas visitas do supervisor há registros sobre as classes especiais ou salas de recursos.

Nas duas escolas pesquisadas havia classe especial e, atualmente, funcionam as salas de recursos para alunos com deficiência intelectual. A análise deu-se com o objetivo de tentar entender a concepção da supervisão e se há registros de intervenções pedagógicas com foco nos alunos matriculados nas classes especiais ou que frequentavam as salas de recursos.

Saviani (2007), ao escrever sobre a supervisão, entende que o grande desafio posto ao supervisor no campo da educação está num despertar para uma consciência de que a luta pela superação do capitalismo coincide com a luta em defesa da humanidade em seu conjunto. No entanto, a consciência da situação, que “embora não suficiente, é uma condição prévia, necessária e indispensável [...] implica um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população para a realização das transformações necessárias” (SAVIANI, 2007, p. 37).

Diante disso, analiso alguns registros dos supervisores que chamarei de “citações dos supervisores” sobre a educação especial nas duas escolas estaduais no município pesquisado do ano 2000 a 2013.

Logo no início, chamou-me atenção a variação no número de visitas anuais das escolas que tratarei por Escola 1 e Escola 2 (E1, E2), destacando que até o final de 2003, a maioria dos supervisores não era titular de cargo efetivo, pois o concurso público para esse cargo ocorreu em 2003, depois de mais de dez anos sem concurso.

Para ocupar essa função eram designados pelo Dirigente Regional de Ensino, tanto diretores quanto professores, que poderiam ter a designação²⁵ cessada a critério desta autoridade.

Assim, esses agentes cumpriam suas atribuições de visitar as escolas, pois “a partir de uma visão funcionalista a supervisão se apresenta como uma tarefa cujo desempenho impõe aos seus praticantes a observância de um desenho preciso do *papel a ser executado*” (SILVA JUNIOR, 1984, p. 100, grifos meus).

A Tabela 1, abaixo, demonstra a variação entre os anos, pois temos anos em que notamos a média de três visitas na semana e outro que apresenta uma visita ao mês, ressaltando que as duas escolas ficam na zona urbana e são de fácil acesso. Menciono a localização, pois há escolas localizadas na zona rural ou em outros municípios, o que até justificaria o número reduzido de visitas para o acompanhamento às escolas.

Apresento abaixo uma tabela que demonstra o número de visitas caracterizadas pela letra V, do ano 2000 a 2013, e em quantas dessas visitas o supervisor de ensino fez menção, citou a educação especial, caracterizada pela letra C.

Tabela 1 - Números de visitas²⁶ -V- do Supervisor e números de citações -C- sobre a Educação Especial

27 V	29 V	33 V	29 V	11 V	13 V	10 V	20 V	13 V	13 V	13 V	15 V	18 V	11 V
1 C	5 C	1 C	2 C	2 C	0 C	2 C	3 C	0 C	1 C	4 C	0 C	2 C	0 C
37 V	15 V	24 V	22 V	11 V	10 V	12 V	26 V	24 V	14 V	23 V	25 V	19 V	12 V
5 C	1 C	3 C	5 C	4 C	1 C	1 C	2 C	2 C	1 C	3 C	4 C	2 C	0 C
2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013

Fonte: Termos de Visitas das duas escolas pesquisadas, elaborado pela autora.

Nota: cinza - E1; amarelo - E2; azul - ano pesquisado.

²⁵ A SEE/SP diferencia designação e nomeação - a designação é feita por meio de Portaria pelo Dirigente Regional de Ensino (antigo Delegado de Ensino), ou seja, o supervisor designado é aquele que tem um cargo efetivo de professor ou diretor de escola e pode ser designado para ocupar um cargo vago ou em substituição. A nomeação dar-se-á pelo “Ato do Governador”, ou seja, quem nomeia é o Governador, o Dirigente Regional de Ensino é um “Cargo em Comissão”, isto é, de livre nomeação e livre exoneração.

²⁶ Anexo 1, p. 119, citações completas.

Observo a variação do número de visitas ao compararmos as duas escolas, ressalvando-se que em 2000, conforme Oliveira (2012), a rede teve como documento orientador “a construção de novo modelo de supervisão” (OLIVEIRA, 2012).

Talvez o número significativo de visitas no início dos anos 2000, justifique-se em função desse documento, cuja ideia era a de priorizar a ação supervisora nas unidades escolares, a fim de que um trabalho coletivo se consolidasse viabilizando a autonomia da escola, no tocante ao projeto político pedagógico e na articulação com as políticas públicas (OLIVEIRA, 2012).

Na E1, no ano 2000, das 27 visitas do supervisor, apenas uma referia-se à educação inclusiva ou à educação especial e apenas para registrar o encaminhamento de duas crianças para a classe especial.

E1- Ano 2000- 27 Visitas- 1 citação

27/03- “Os alunos (...) ²⁷ da 1ª série A e (...) (1ªB), que apresentaram baixo rendimento durante o ano foram encaminhados para a Classe Especial”.

(...) omissão dos nomes

Percebo que a referência na E1 apenas registra uma informação que, provavelmente, o diretor comunicou sobre os alunos estavam na primeira série e foram encaminhados à classe especial. Não há qualquer informação sobre a avaliação realizada pela equipe escolar e de encaminhamento ao profissional credenciado, que poderia ser um psicólogo. A Resolução SEE/SP 247/1986, que ainda regia o assunto até novembro de 2000, determinava que o encaminhamento à classe especial devesse ocorrer após avaliação da escola e ratificado por profissionais credenciados como abaixo discriminados:

Os parágrafos 1º e 2º do artigo 2º da Resolução SEE/1986, determinavam que:

Artigo 2º - Só poderão ser atendidos pela Educação Especial os alunos caracterizados como excepcionais²⁸ por profissionais credenciados.

§ 1º - O encaminhamento para a avaliação específica, de alunos de classe comum, suspeitos de excepcionalidade deverá ser precedido de avaliação educacional de responsabilidade do(s) professor(es) e diretor da unidade escolar.

§ 2º - Reavaliações periódicas poderão indicar nova orientação para cada caso, inclusive retorno à classe comum. (SÃO PAULO, 1986, p. 1)

No entanto, percebo o inverso ao referido no § 2º, assim, a possibilidade de alunos de classes especiais serem reavaliados e, eventualmente, reintegrados a classes de ensino comum

²⁷ (...) Omissão dos nomes para preservação da identidade.

²⁸ Nomenclatura original da legislação da época.

era, na prática, muito remota, salvo no momento dos fechamentos das classes especiais, em que não houvesse alternativa.

Nesse contexto, esses alunos acabaram por permanecer longo período de tempo em classes especiais, até o dia em que conseguissem aprender alguma coisa que a escola reconhecesse como aprendizagem, ou até que crescessem tanto e não coubessem mais nas carteiras e assim deixariam a escola, por iniciativa própria ou para ingressar no mercado de trabalho, como ocorreu com alguns dos casos (OMOTE, 1999).

Percebo que, na citação apresentada da E1, não há esboço de questionamento, nem de reflexão pelo supervisor, simplesmente este registra o encaminhamento de duas crianças de oito anos para a classe especial, sem qualquer vestígio de posicionamento crítico ou de indignação.

Recorrerei a Kassar (1995) que faz um cotejo entre pensamento crítico e tradicional quando explica que “o pensamento crítico entende que a construção do conhecimento necessita de uma ação reflexiva, de caráter histórico. [...] o pensamento tradicional é caracterizado pela falta de percepção do movimento da sociedade e pela não compreensão de sua formação histórica” (KASSAR, 1995, p. 18). O que percebo foi um ato simplesmente mecânico, rotineiro, de um agente com perfil que, supõe-se impregnado pelo conhecimento tradicional, que vê a evolução social como um desenvolvimento natural que não pode ser modificado pela ação do homem.

Saviani (2012b) entende que a pedagogia tradicional considera os educandos como indivíduos abstratos, ou seja, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana. Já a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares, distinguindo-se uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, como se os alunos pudessem se desenvolver simplesmente por suas disposições internas, por suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético.

Esse esclarecimento de Saviani (2012b) embasa o pensamento acerca do aluno considerado deficiente intelectual que numa abordagem tradicional da pedagogia, considera alunos que apresentem diferenças no percurso considerado “normal” de aprendizagem, não aptos a desenvolverem relações sociais.

Diferentemente das pedagogias abordadas, a Pedagogia Histórico-Crítica:

[...] considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, manifesta-se como unidade na diversidade, “uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e

as relações de produção que herda da geração anterior e sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. (SAVIANI 2012b, p. 79)

Diante disso, percebo no registro da visita uma conformidade de ambas as partes (escola e supervisão) baseada totalmente no senso comum, sem qualquer reflexão sobre o não progresso das crianças. Aceitam a não aprendizagem de duas crianças da maneira mais simplista possível e, talvez a maneira encontrada de desobrigá-los a buscar outros caminhos para que a relação ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória é enviá-los à classe especial, desconsiderando o “indivíduo concreto”, citado por Saviani (2012b). Ao contrário, apenas os “detectam” como indivíduos incapazes de aprender.

Além do exposto, conforme Kassar (1995) havia uma crença de que a classe especial desenvolvia um currículo diferenciado ou específico aos alunos “especiais”, porém, referindo-se ao currículo, essa autora afirma que “o específico parece não estar sendo tão específico assim [...]” (KASSAR, 1995, p. 69).

A Escola 2, no ano 2000, traz 37 termos de registros de visitas do supervisor responsável pela escola e em cinco havia referências à educação especial:

E2 - Ano 2000 - 37 Visitas - 6 citações

27/03 - O objetivo da visita foi registrar o número de alunos presentes - Classe Especial – Manhã - 10 alunos e Tarde: 10 alunos.
 11/04- Classe Especial – regida pela professora...
 12/04 - Classe Especial - 08 alunos presentes, a professora está se esforçando, mas ainda não consegue ter o comando da classe. Demonstra interesse e necessidade de uma licença médica.
 07/06 - Presença do dia - Classe Especial – Manhã - 08 alunos.
 09/08 - Frequência diária - Classe Especial – Manhã - 08 e Tarde - 10 alunos.
 31/08 - Classe Especial - 06 alunos

Não noto diferenças teóricas em relação à primeira análise, pois o perfil positivista, o ar de neutralidade prevalece. De seis registros, em cinco deles há a preocupação excessiva apenas em registrar o número de alunos presentes, desvinculando a ação supervisora da ação pedagógica, pois na ação pedagógica, conforme Maccariello (2008) “é importante considerar os graus de consciência dos atores sociais nela envolvidos e as suas representações sobre o mundo social, porque estes se expressam nas ações educativas” (MACCARIELLO, 2008, p. 35).

Vale ressaltar que nesse entendimento, os supervisores enquanto atores sociais não superam o olhar fragmentado e não oferecem qualquer pista que nos leve a percepção de um movimento de práticas transformadoras àquela realidade apresentada naquele momento.

Quanto ao registrado na visita do dia 12/04/2000, não há clareza, pois não informa se assistiu à aula e registrou o que constatou ou se apenas reproduziu o que o diretor informou.

No ano de 2001, ocorreu, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência. Corroborando com as normas de garantia de direitos da pessoa humana, o Brasil se tornou signatário deste documento, que teve a aprovação do Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo N° 198, de 13 de junho de 2001, e foi promulgado pelo Decreto N° 3956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2007).

E no ano de 2001, a rede estadual de ensino de São Paulo, também já estava sob a vigência da Resolução SEE N° 95, publicada em novembro de 2000, porém, na Escola 1, havia um total de 6 referências sobre a classe especial, mas todas sob o mesmo enfoque, como exposto a seguir:

E1 - Ano 2001 - 29 Visitas - 6 Citações

04/04- “Visitei a sala da classe especial da Profª... e, conversamos sobre o projeto de computação. A Direção nos informou que irá colocar os equipamentos após a reforma da sala para maior segurança dos equipamentos”.

20/04- “Visitei a sala de classe especial e fui informado que o equipamento de informática será instalado na próxima semana, em virtude de uma pequena reforma que a U.E. irá promover”.

24/05-“A direção comunicou que está aguardando material para a reforma da sala, mas como até o momento não conseguiu, fará a instalação dos computadores para vistoria na próxima terça-feira (29/05) da sala de classe especial”.

01/06- “O objetivo da visita foi verificar a instalação do computador e impressora na sala de classe especial. A secretária..., ligou os equipamentos e notamos que tudo funciona. A internet será instalada nos próximos dias e a sala de classe especial, conforme informou a direção está para ser reformada aguardando os recursos necessários, o que causou o atraso das instalações do computador”.

13/07-“Conversamos com a professora..., professora da classe especial e nos informou que está fazendo o curso de informática e que já consegue trabalhar no computador em benefício de nossas crianças”.

01/08 - “Visitei a classe especial da Profª... e desenvolvia uma atividade de caixa surpresa e os alunos colocaram no computador as palavras encontradas”.

Durante o ano, o supervisor de ensino realizou 29 visitas à E1, houve referências à classe especial do mês de abril (duas) a agosto, sempre manifestando atenção à tecnologia recém-instalada na classe especial.

Entretanto, ao analisar as citações de 2000 a 2013, percebo uma “desatenção” aos pressupostos sobre a educação inclusiva, ou melhor, sobre o “direito a educação”²⁹ (CAIADO, 2014), pois raras são as vezes que explicitam a preocupação com o que a escola e o professor estão proporcionando aos alunos em termos de educação.

²⁹A Profª. Drª. Katia Caiado, em nossas reuniões no Grupo de pesquisa NEPEDE-EES, vem nos orientando que não se trata de inclusão e, sim, do direito universal à educação que todos, sem exceção, devem usufruir.

Destaco ainda a citação da visita no mês de julho, em que o supervisor refere-se aos alunos como “nossas crianças”, não são alunos... são “nossas crianças”, numa clara visão assistencialista e caridosa direcionada à educação.

O caráter assistencialista ao aluno com deficiência advém das criações, segundo Bueno (1993), Januzzi (1985) e Mazzotta (2005), do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (1854) e do Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857), ambos criados no Rio de Janeiro. Os referidos Institutos foram criados pela intercessão de amigos ou de pessoas institucionalmente próximas ao Imperador, que atendeu às solicitações, dada a amizade que com eles mantinha. Essa prática do favor, da caridade, tão comum no país naquela época, instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção à pessoa com deficiência e à educação especial, em particular, desde seu início.

Ao analisar o percentual, identifiquei na E2, que o olhar da supervisão foi mais direcionado à Educação Especial, mas o teor dos termos repete-se nas duas escolas como se derivado de uma automação de rotina.

Os termos de visita são construídos de modo inter-relacional. Eles tematizam a relação entre o supervisor de ensino, o pessoal da escola e seus superiores hierárquicos. Suas opções formais são mediadas tanto pelos modos de leitura que se pretende dos interlocutores a quem se dirigem, quanto por aquilo que se entende, no contexto dessa relação, ser necessário dizer ou não, da parte de quem os produz. Eles são carregados de intenções, valores e do que é ou não privilegiado pelo supervisor no contexto dessas relações. (OLIVEIRA, 2012, p. 96)

Novamente, identifico o caráter de inspetoria ou fiscalizadora presente na atuação supervisora, quando menciona que “o objetivo da visita foi verificar a instalação [...]”, no entanto, não pretendo, de maneira alguma, me posicionar contrariamente a essa verificação do destino correto dado aos equipamentos adquiridos à época, com recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE), para as classes especiais. Temos que estar sempre atentos à utilização dos equipamentos pelos atores a que se destinaram, pois já realizei visitas às escolas e me depararei com esses equipamentos sendo utilizados pela administração da escola. Registre-se que, equipamentos disponibilizados pelo MEC trazem o nome do aluno impresso na nota fiscal e a Diretoria de Ensino apenas faz o repasse às escolas e, conseqüentemente, ao aluno.

Os avanços quanto ao uso da tecnologia para os alunos da Educação Especial para o acesso ao currículo são inegáveis, mas não determinam o processo de construção do conhecimento (Bruno, 2013); assim, essa modalidade de ensino não pode ter apenas o caráter

instrumental, mas a atuação do professor como mediador e que também domine esses mecanismos tecnológicos. O Estado de São Paulo, na época ofereceu cursos de informática para professores através do Núcleo de Tecnologia de Ensino da Diretoria de Ensino. Era um curso básico, mas que já formou as professoras para realizarem algumas atividades com os alunos, conforme citado pelo Supervisor nas visitas de 13/07/2001 e 01/08/2001.

Conforme Jannuzzi (2004):

Em educação especial há a defesa da inserção e da qualidade do ensino aos deficientes como influenciadores nesse processo de transformação social, na medida em que torna consciente dos condicionamentos necessários à vida e à transformação social. Nessa perspectiva, os recursos [...] tecnológicos - aparelhos etc.) [...] são enfatizados como possibilitadores de participação, de apreensão dos conhecimentos necessários ao tempo e lugar, ao exercício da cidadania (deveres e direitos constitucionais). (JANNUZZI, 2004, p. 162)

Diante disso, o acompanhamento pela supervisão para observar se a escola está proporcionando aos alunos com deficiência instrumentos que os auxiliem no desenvolvimento de suas potencialidades é indispensável, porém, o referenciado não explicita o enfoque proposto por Jannuzzi.

A ação supervisora em relação à E2 ficou restrita a uma citação dentre as 15 visitas realizadas. Posso perceber também a verificação da utilização do uso dos equipamentos de informática, conforme abaixo reproduzido:

E2 - Ano 2001 - 15 Visitas - 1 citação

08/10 - O objetivo da visita foi verificar as atividades das classes especiais e a utilização dos equipamentos de informática e de som, adquiridos para a utilização dessas classes;- o encaminhamento de aluno, da classe regular para a classe especial, deverá seguir os trâmites emanados pela Resolução N° 95/2000; - Sugerimos ainda, análise e estudo para a transformação de uma das classes especiais (DM*³⁰) para Sala de Recursos.

Verifico que das quinze visitas à E2, em apenas uma, houve menção à classe especial, referindo-se à legislação. No primeiro momento, preocupa-se com o encaminhamento de alunos para a classe especial, quando já em 2001, havia a mudança de paradigma que contemplava os alunos com deficiência na sala regular, não somente com acesso ao ensino, como também aos instrumentos pedagógicos e técnicos que o permitissem participar da vida escolar, social e cultural (OMOTE, 2001).

A seguir, o texto se refere à transformação da classe especial em sala de recursos, nessa citação, o supervisor apresenta um caráter mais prepositivo, com sugestões para que a escola cumpra com a legislação, sugere o estudo e análise da resolução N° 95/2000, para que

³⁰ *A sigla DM refere-se à deficiência mental, cópia na íntegra da citação do supervisor.

uma das classes especiais seja transformada em sala de recursos, porém, não registra orientações de como realizar tal transformação, pois a referida resolução não trazia os procedimentos acerca dessa transformação.

Nos demais termos analisados permanecem os aspectos pragmáticos da ação supervisora como no ano de 2007, em que os termos da E1 apontam os números de alunos matriculados e presentes, reportando-se novamente às influências do tecnicismo, que segundo Chede (2014):

[...] deixou marcas negativas pelos “treinamentos oferecidos à rede”, [...] Uma visão de educação muito economicista e imediatista, em que o compromisso maior seria com a formação do homem para o mercado de trabalho (posto de trabalho) [...]. (CHEDE, 2014, p. 200, grifo do autor)

E essa influência do tecnicismo que, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, reduziu o trabalho pedagógico a uma ação definida como objetiva e operacional, em que os diferentes agentes deviam apenas cumprir as tarefas que lhe eram específicas e com o controle feito basicamente pelo preenchimento de formulários, o que gerou descontinuidade e fragmentação ao ato pedagógico (SAVIANI, 2008).

No contexto acima, o supervisor de ensino cumpre com as atribuições inerentes às suas funções, como nos registros abaixo referentes ao ano de 2007.

E1 – Ano 2007 - 20 Visitas - 3 Citações

14/02 - A frequência dos alunos é excelente nas salas de aulas. A escola funciona no período da manhã com 8 salas mais a Sala de Recurso e a tarde mais 8 salas e a classe especial DM.

13/06 - Relativamente à Sala de Recursos, atendendo ao convite da professora..., percebemos que os alunos estão desenvolvendo o Projeto “Aprendendo com a prática, não ao desperdício”. Nesta data saíram à pesquisa de campo, sendo fotografadas hortas nas imediações da escola e estão sendo confeccionados livros de receitas, com utilização, inclusive do computador. Os alunos todos, queriam mostrar-nos o que estão fazendo, enaltecendo o trabalho uns dos outros e, especialmente, a atuação da professora..., que em nosso modo de ver, atua com o devido compromisso junto à Sala de Recurso.

29/06 - Lembramos ainda, que a Oficina Pedagógica está realizando orientações para os professores com alunos incluídos. Já foram realizadas, até a presente data, 3 (três) capacitações neste ano, e que a escola conta com os Parâmetros Curriculares Nacionais-Adaptações Curriculares - Estratégias para a educação especial de alunos N.E.E., que podem subsidiar as atividades do professor junto aos alunos com tais dificuldades. Solicitamos, sejam estas orientações dadas a conhecer aos professores, especialmente aqueles que têm alunos incluídos.

E2 – Ano 2007 - 26 Visitas - 2 Citações

18/04 - “Nesta oportunidade encontra-se na escola, eletricitista instalando 6 computadores na sala de educação especial”.

20/09 - “Visito a classe especial com a professora... A professora desenvolve a “pedagogia da autonomia”, percebo os alunos trabalhando com independência total, cada um realizando suas tarefas”.

Analisando as duas escolas nesse ano, infiro que a supervisão da E1 deu uma maior ênfase à Educação Especial e que já há um movimento pela Diretoria de Ensino a fim de orientar os professores para que fossem realizadas adaptações curriculares aos alunos considerados DI, matriculados nas salas regulares.

Mas, nos dois contextos, tanto na E1 como na E2, prevalece mera observação do que era desenvolvido. Na E2, o supervisor de ensino retoma a questão dos computadores, porém, não aborda a questão das interações sociais que poderiam ser proporcionadas com a utilização dessa tecnologia (somente o fato de haver computadores na sala, como se isso por si só agisse em favor dos alunos) e, na segunda citação da E2, refere-se à “pedagogia da autonomia”, pelo fato dos alunos realizarem as atividades sem a ajuda da professora, fato que deveria causar-lhe estranheza, ao se tratar de uma “classe especial”. Mas, não identifiquei quais conteúdos estavam sendo desenvolvidos, para eu poder analisar. Na “pedagogia da autonomia”, os próprios educandos são sujeitos de suas aprendizagens, conforme afirma Freire (1996) “[...] pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 13). Se houvesse essa percepção da real “pedagogia da autonomia”, os alunos enquanto sujeitos da construção do saber ensinado, certamente não deveriam estar em uma “classe especial”.

Isto posto, entendo que houve uma ratificação do supervisor de ensino em relação às classes especiais, que, ao analisar os termos de visita, não constatei uma supervisão problematizando aquela realidade, propondo alternativas de mudanças, com base numa pedagogia que pressupõe que o homem não nasce homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, assim, é, pois, um produto da educação (SAVIANI, 2013).

Nessa perspectiva, o educador é responsável, por meio de diferentes métodos, por propiciar o acesso dos educandos àqueles instrumentos culturais que deixam de ser privilégio de poucos (das classes dominantes), e, pelo trabalho educativo, serem disponibilizados a todos, inclusive às classes subalternas. Com efeito, a escola cumpre um papel fundamental ao socializar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos (CARDOSO, 2014) e, para tal, uma atuação do supervisor dentro dessa concepção seria imprescindível.

Nesse pressuposto, a supervisão cria a possibilidade de movimento, de transformação, de construção contínua da singularidade dos que compartilham desse processo (SILVA, 2013).

E1 – Ano 2010 - 13 visitas - 4 citações

25/03 - “Atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais na Classe Especial e na Sala de Recursos, embora haja ainda 9 alunos sem atendimento”.

12/04 - “E juntamente com a PC ----, visito a Sala de Educação Especial-DM com a Professora... - observo a atividade proposta e os cadernos dos alunos”.

28/09 - “Atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais - transformação da Classe Especial em Sala de Recursos em 2011”.

01/12 - “Discussão sobre a transformação da Classe Especial em Sala de Recursos, providências para encaminhamento de alguns alunos que necessitam de atendimento contínuo”.

E2 Ano 2010 - 23 visitas - 3 citações

03/05 - “O objetivo da visita foi dar ciência do ofício de Nº 193/2010 - do CAPE/CENP/SEE, solicitando documentos referentes ao recebimento de mobiliário e equipamentos do PROINESP/MEC para atendimento aos portadores de necessidades especiais da U. E. Esta Supervisão de Ensino orientou o senhor diretor a encaminhar declaração atestando o recebimento dos equipamentos e mobiliários, anexando cópias das notas fiscais”.

11/05 - “Ofício 193/2010 - do CAPE - a escola já encaminhou”.

29/09 - “A sala de recurso funciona no período da manhã com a professora... A sala está com vários computadores, é uma sala ótima, arrumada especialmente para a classe especial”.

Novamente, percebo uma ação supervisora imbuída em excesso de sua representatividade do poder, onde concentra seu trabalho no emaranhado de papéis que circulam na escola e acabam verificando apenas o cumprimento do solicitado pela Diretoria de Ensino (SÁEZ, 2008).

Dessa forma, entendo que uma atuação dos supervisores de ensino, num sentido contra-hegemônico atento aos alunos que as escolas classificam como público-alvo da educação especial, ou seja, conhecendo os pressupostos nas legislações e documentos acerca dessa modalidade de ensino é condição *sine quanon*, para que as escolas não se utilizem da educação especial como justificativa para excluir e estigmatizar alunos com dificuldades de aprendizagem e assim, os registros nos termos de visitas podem constituir-se em instrumentos agregadores em favor dos alunos destinados ao fracasso escolar.

Entendo que a análise da ação supervisora no âmbito da Educação Especial não se encerra aqui, apenas delineei alguns aspectos de algumas citações, mas, entendo que supervisor de ensino precisa de formação continuada para atuar com segurança nessa complexa área que é a Educação Especial, pois em um Sistema regido por normas e

resoluções, o supervisor muitas vezes, no exercício de sua função, reproduz um conjunto teórico, ideologicamente comprometido com a classe dominante.

No capítulo a seguir, discorro sobre o funcionamento das classes especiais no município pesquisado, utilizando como fonte trechos das entrevistas com as professoras especializadas.

CAPÍTULO 2 - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL PAULISTA

Nesse capítulo, realizo um estudo sobre a educação especial na rede estadual paulista com ênfase para o funcionamento das classes especiais para deficientes mentais/intelectuais (DM/DI), no município pesquisado do ano de 1977 a 2000. Apresento também de 2001 a 2013, a transição das classes especiais para as salas de recursos.

Como fontes de pesquisa, utilizei o aporte teórico de estudiosos da Educação Especial, documentos nacionais e internacionais sobre a área e trechos das entrevistas com duas professoras que atuaram como professoras especializadas nas classes especiais de DI nas décadas de 1970 e 1980.

2.1 - Educação Especial no Estado de São Paulo com ênfase nas classes especiais-1977-2000

Investigar as questões sobre deficiência mental/ intelectual no Brasil e, particularmente, na Rede Estadual de São Paulo não é tarefa fácil, e alguns dos autores que se debruçaram sobre esse tema foram Jannuzzi (1985; 2004), Bueno (2004), Mazzotta (1982; 1987; 2004), Kassar (1995; 2013), entre outros, que trazem grandes contribuições para que possamos entender a história da Educação para a pessoa com deficiência mental/ intelectual³¹.

A filosofia que permeava a abertura e manutenção das classes especiais era a da normalização e integração com a tentativa de integrar a pessoa com deficiência em ambientes educacionais o mais parecido possível dos ambientes naturais (JANUZZI, 2004).

Conforme Kassar (2013a), já em 1933, o Decreto 5.884/1933, que instituiu o código da educação no estado de São Paulo deixou clara a preferência pelas matrículas dos alunos com deficiência nas Instituições e quando isso não fosse possível, indicou a implantação de classes especiais, conforme exposto:

Parte VII - Da educação especializada

Art. 824 - Dos tipos de escolas especializadas:

- a) escolas para débeis físicos
- b) escolas para débeis mentais

³¹ Na Introdução desse trabalho, apresento as mudanças da terminologia “Deficiência Mental para Deficiência Intelectual”.

- c) escolas de segregação para doentes contagiosos
- d) escolas anexas aos hospitais
- e) colônias escolares
- f) escolas para cegos
- g) escolas para surdos-mudos
- h) escolas ortofônicas
- i) escolas de educação emendativas dos delinquentes

Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares (SÃO PAULO, 1933).

E a autora ainda revela “que as classes especiais públicas foram formadas com a justificativa científica de separar os alunos “normais” dos “anormais”, com o propósito de se formarem classes homogêneas” (KASSAR, 2013a p. 41, grifos da autora).

Conforme Rafante (2011), as classes homogêneas têm origem em Claparède, na França, na década de 1920, em que havia a subdivisão das classes em “classe forte”, para os mais inteligentes, e uma “classe fraca” para os que tinham mais dificuldade na aprendizagem. Ainda segundo a autora, no Brasil, a Reforma do Ensino Mineiro, na década de 1930, com a participação de Helena Antipoff³², explicita a penetração dos princípios da Escola Nova e a oficialização da Psicologia e da Biologia na proposta oficial de mudança educacional, sob a égide da necessidade de se atender aos imperativos da ciência, racionalizando as ações no sistema de ensino, com a homogeneização das classes e o atendimento aos alunos de acordo com suas aptidões naturais (RAFANTE, 2011).

A defesa pela formação de classes homogêneas ainda hoje prevalece no discurso de muitos professores e gestores, que defendem que a aprendizagem é muito mais eficaz pelo fato dos alunos estarem todos no mesmo “nível” de ensino.

Mazzota (1982) realizou um valoroso histórico da Educação Especial no Estado de São Paulo, pois atuou como professor da rede e vivenciou as mazelas e vicissitudes presentes nas políticas educacionais, o que ainda permanece nos dias atuais, como o exemplo de políticas públicas descontínuas, que mudam a cada governo. Saviani (2008) já afirmou que essa descontinuidade é uma marca na história da educação brasileira, expressa em sucessivas reformas, que sempre se destacaram pelos baixos investimentos públicos, materializando-se nos baixos salários dos professores e na baixa qualidade da educação.

Saviani (2013c) alerta que estamos diante de um neo-tecnicismo, em que o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. Por meio da avaliação dos resultados se buscará garantir a eficiência e a produtividade. Dessa forma, a avaliação converte-se no papel fundamental a ser exercido pelo Estado, tal como vem ocorrendo nos últimos anos na

³² Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga russa, veio ao Brasil, a convite do governo mineiro em 1929, atuou frente à educação dos “excepcionais” e foi a fundadora das Sociedades Pestalozzi no Brasil (RAFANTE, 2011)

educação de São Paulo, em que se condiciona até a alocação de recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Sobre produtividade na educação, Frigotto (2010) cita que:

[...] Trata-se de inserir no chão da escola o espírito e os critérios de competitividade privada entre professores e alunos. Trata-se das políticas de prêmio às escolas que alcançam melhor desempenho nos processos de avaliação [...]. (FRIGOTTO, 2010, p. 63)

Bueno (2004) ao referir-se ao fracasso escolar, afirma que não é o desvio de padrões que determina a deficiência, mas o fracasso escolar, já que se parte da premissa de que a escola cumpre seu papel e se algum aluno- ou muitos, não importa – não conseguem aprender na escola, devem possuir características pessoais impeditivas, ou seja, o aluno é responsabilizado pelo seu não aprendido.

E o supracitado autor completa:

A deficiência mental, tal como a conhecemos hoje, não foi somente identificada no século passado, mas foi construída a partir do surgimento de uma determinada formação social que iria culminar na caracterização de um determinado tipo de comportamento [...] Na verdade, sob o manto da excepcionalidade são incluídos indivíduos com as características as mais variadas, cujo ponto fundamental é o desvio da norma, não a norma abstrata, que determina a essência a-histórica da espécie humana, mas a norma construída pelo homem nas suas relações sociais. (BUENO 2004, p. 63)

O autor referiu-se à norma imposta pela sociedade, que determina quem é “normal” e quem “não é”. Já, há algum tempo, Mazzotta (1993), se referiu à marginalização das pessoas com deficiência como aquela “concretizada na ausência de qualquer forma de atendimento organizado na sociedade, é uma ação que reflete uma atitude social de descrença nas possibilidades de mudança da situação da pessoa” (MAZZOTTA, 1993, p. 14). Ainda acrescenta que as ações que eram empreendidas em favor dessas pessoas, eram pelo fato de se acreditar que a pessoa com deficiência não podia ter uma participação ativa na sociedade ou na comunidade em que estava inserida e então, organizam-se serviços de assistência que refletiam atitudes sociais com forte sentido filantrópico e paternalista (MAZZOTTA, 1993).

Conforme Mazzotta (1982), o início da preocupação com o atendimento especializado ao aluno com deficiência pode ter se evidenciado em outubro de 1917, quando o Dr. Vieira de Mello, então chefe do Serviço Médico Escolar em São Paulo, publicou na Gazeta Clínica um trabalho sobre a educação de “débeis mentais” na escola pública. Essa publicação incentivou a promulgação da Lei Nº 1879, de 19/12/1917, que em seu artigo 39, criava, na Capital, a primeira “escola de anormais” que, entretanto, não chegou a ser instalada. No entanto, alguns anos mais tarde, foi criada, no Largo do Arouche, uma “escola de anormais” e,

concomitantemente, passou a funcionar uma classe especial de anormais, que durou meses apenas.

No início do ano de 1954, funcionavam 21 classes especiais para débeis mentais, em grupos escolares apenas na Capital paulista (MAZZOTTA, 1982).

Na década de 1970, a legislação no Estado de São Paulo disciplinou o encaminhamento de alunos às classes de Educação Especial com a Deliberação CEE nº 13/1973 que estabelecia, no parágrafo 2º do Artigo 1º, “O aluno somente será considerado como excepcional³³ quando essa condição for caracterizada por profissionais credenciados que recomendem a conveniência de encaminhá-lo à educação especial” (OMOTE, 1999).

Ainda sobre a Deliberação CEE 13/1973, Mazzotta (1982 p. 82) relata que essa legislação define alunos excepcionais como sendo aqueles que, “devido a condições físicas, mentais, emocionais ou sócio-culturais, necessitam de processos especiais de educação para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades” (MAZZOTTA, 1982, p. 62).

A referida Deliberação definia também as condições para a classificação de um aluno como excepcional e as diretrizes para a elaboração do currículo da educação especial, possibilitando sua ordenação por níveis de desenvolvimento do aluno (MAZZOTTA, 1982).

Em 1977, havia uma classe especial autorizada no município pesquisado, porém, não havia professor, conforme declaração da entrevistada Flávia (S1, 2013) “[...] em 1977, removi-me para uma classe especial, eu era efetiva e pediram-me a formação, eu levei a de educação especial e pude ir para a classe especial pois não tinha professor”.

Essas classes funcionavam em espaços segregados, como em laboratório conforme declarado por Ana (2013):

Eu me lembro que arrumei a sala do laboratório que ficava fechada, então, limpei a sala, mandei passar sinteco, no fundo coloquei carpete, onde eu fazia relaxamento com as crianças, com música, então, tinha criança que queria ir para aquela sala, pois ficou linda a sala.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo publicou, em 1978, a Resolução SEE/SP Nº 73/1978, que regulamenta a instalação e o funcionamento de recursos educacionais destinados ao público especial na rede estadual e estabelecia parâmetros para a caracterização de deficientes mentais, auditivos, visuais e físicos, elegíveis para os recursos de Educação Especial, porém, na rede privada e municipal essas normas eram dadas pela Deliberação CEE/SP Nº 18/1978.

Com a publicação da Resolução SEE/SP Nº 73/1978, mais três classes especiais foram abertas no município, uma para alunos com deficiência auditiva e duas para deficientes

³³ Utilizei o termo excepcional, por constar na Lei, citada por Omote (1999).

mentais, porém, não havia professores especializados, conforme afirmou a entrevistada Ana (2013).

Comecei a trabalhar em 1979, as classes estavam abertas, mas não havia professor, já funcionava uma classe de deficientes auditivos, as classes de deficientes mentais já existiam, mas não estavam funcionando por falta de professor, era na escola “C”³⁴ e Escola “F”. Eu comecei a lecionar em março de 1979 na classe especial para deficientes mentais na escola “F”.

Mazzotta (1982) destaca que em 1978, nas Divisões Regionais de Ensino havia uma Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica integrada por Assistentes Técnicos das várias áreas de ensino, inclusive da educação especial, que se constituíam em elos entre os Diretores Regionais e os Supervisores de Ensino, através dos Delegados de Ensino.

A Resolução SEE/SP N° 73/1978 era clara quando definia como deficientes mentais educáveis os alunos que apresentavam funcionamento intelectual abaixo da média, ou seja, com Quociente Intelectual (QI) entre 50 a 79 e que seriam encaminhados às classes especiais somente após avaliação psicológica, porém, já alertava Mazzotta (1987) que, embora essa prática refletisse uma comodidade no emprego desses testes de inteligência como se fosse o elemento mais importante do diagnóstico, um dado abaixo do QI, nunca seria suficiente para diagnosticar o retardamento mental; apesar da simplicidade e facilidade em se concluir em uma única cifra se uma pessoa tinha retardamento mental ou não.

E esse autor já alertava:

[...] é preciso lembrar que *nenhum sistema de classificação é aceito totalmente, sem restrições*. Há divergências de opinião em relação aos aspectos a serem usados como critérios para a classificação. Assim, alguns pesquisadores propõem classificações baseadas na etiologia ou causas; outros, no grau de funcionamento intelectual medido através de testes de inteligência; outros ainda propõem a combinação de sintomas e prognósticos (MAZZOTTA, 1987, p. 16. Grifos do autor).

Esse tipo de classificação citado acima me reporta a Adorno (2012), quando se referiu à ‘modelagem de pessoas’, pois quando simplesmente acatamos um teste para definir uma pessoa como ‘deficiente mental’, aceitamos a totalidade, tendemos a homogeneização, à coisificação, pois a melhor maneira do modelo capitalista se perpetuar é transformando o ser humano em objeto (coisificação) e toda tentativa de homogeneizar é tentativa de opressão e ainda completa que **“o processo de coisificação impede a experiência formativa”** (ADORNO, 2012, p. 22, grifos meus). Como consequência, leva a uma reflexão afirmativa e autoconservadora da situação vigente, além da estigmatização, rotulação dessas crianças

³⁴ Omissão dos nomes das escolas.

“classificadas como DI”, que conforme avaliações, muitas vezes duvidosas, atestam que elas desviam-se dos padrões exigidos e valorizados pelo ambiente escolar.

Neste sentido, compreendo que, dentre os critérios que ditam o que é “ser normal” em nosso contexto, os padrões ideológicos de normalidade são os mais consolidados e utilizados para o julgamento e a categorização daquilo que não se enquadra de imediato em nossas referências (MELETTI, 2013).

A autora referiu-se também à idealização como referência para identificar e julgar o que não é condizente com aquilo que se almeja para cada indivíduo em seu grupo social (MELETTI, 2013).

Apesar da expansão da oferta aos alunos com deficiência, mediante a criação de classes especiais, salas de recursos, unidades de ensino itinerante, tais serviços serviram mais para atender à demanda de alunos vitimados pelo fracasso escolar do ensino comum, do que propriamente dar oportunidades de acesso à educação aos alunos com deficiência (MELETTI, 2013).

Schneider (1981) realizou uma investigação no Estado da Guanabara no ano de 1974, sobre a questão do encaminhamento de alunos às classes especiais, e apontou que dois tipos de comportamentos serviam de base para a caracterização de alunos como deficientes pelos respectivos professores. Tais comportamentos eram aqueles considerados socialmente inaceitáveis na sala de aula e aqueles considerados anormais. Alguns dos alunos apontados como deficientes, com base nesses dois tipos de comportamentos, pareciam não apresentar especial dificuldade de aprendizagem. Nos depoimentos de alguns professores é visível a influência de estereótipos e preconceitos sobre o julgamento da competência escolar de alguns alunos, em função das condições socioeconômicas e culturais precárias destes.

E a constatação da autora, 40 anos depois ainda permanece, pois, na maioria das escolas em visita as salas de recursos da rede estadual do município pesquisado, os alunos que estão classificados como DI, são de condições socioeconômicas desfavoráveis.

A questão dos critérios de encaminhamento de alunos às classes especiais para deficientes mentais já deu origem a várias investigações e foi motivo de muitas discussões e continua ainda hoje a desafiar a fidedignidade desses encaminhamentos.

Muitos estudos ocorreram em função de critérios nem sempre claros de encaminhamento de alunos para os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes), que identificaram diversas condições que pareciam não manter nenhuma relação com o rendimento escolar, como indisciplina, problemas de saúde, situação socioeconômica desfavorável, inexistência de vagas para o ensino comum, a necessidade de alunos deficientes para a abertura de novas classes especiais ou para a sua manutenção (OMOTE, 1999).

As Resoluções SEE/SP n.º 73/1978 e N.º 247/1986 definiam que somente poderiam ir para as classes especiais os alunos caracterizados como excepcionais por profissional credenciado, porém, uma das entrevistadas afirmou que nem sempre as legislações eram cumpridas:

[...] alguns alunos que os professores percebiam que tinham problemas de aprendizagem eram encaminhados para as classes especiais mesmo sem avaliação psicológica, então, nós arrecadávamos fundos com vendas de pizzas para pagar as consultas e na maioria das vezes não era atestada a deficiência mental [...]. (ANA, 2013)

Conforme Patto (1996), a produção do fracasso escolar administrada por um discurso científico, apoiado em sua competência, torna natural esse fracasso aos olhos dos envolvidos no processo pedagógico. Assim, as famílias pobres são identificadas como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos e em razão disso, justifica a ineficácia da ação pedagógica, dispensando os educadores de qualquer reflexão acerca do fracasso escolar.

Nesse contexto, torna-se plenamente justificado classificar aluno como DI e atrelar sua deficiência às condições socioeconômicas desfavoráveis em que vivem esses alunos, livrando a escola de qualquer responsabilidade pelo fracasso escolar e da necessidade de adequar o currículo ao aluno “supostamente DI”.

Atualmente, a questão da indisciplina também é um dos fatores predominante para que os professores encaminhem os alunos para as Salas de Recursos, pois alunos com dificuldades de aprendizagem que não “incomodam”, não raras vezes, ficam num “cantinho” da sala de aula.

Com o objetivo de dar um maior suporte aos professores especializados e das salas comuns, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1994, por meio da Resolução SE N.º 135/1994³⁵, instituiu o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP), cuja finalidade era:

[...] oferecer aos alunos com deficientes visuais matriculados na rede estadual de ensino recursos apropriados para desenvolverem atividades relativas à leitura, à pesquisa e ao aprofundamento curricular [...] promover a melhoria da qualidade de ensino desenvolvido nas classes comuns através do aperfeiçoamento constante dos professores especializados na área e do oferecimento de materiais adequados e produzir materiais específicos através da informatização do livro Braille ou outras tecnologias modernas e promover sua divulgação e distribuição na rede estadual de ensino (SÃO PAULO, 1994).

Foi um avanço, no entanto, apenas os alunos com deficiência visual foram contemplados e as demais deficiências ficaram sem esse importante apoio.

³⁵ SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE n.º 135, de 18 de julho de 1994.

2.1.1- No município estudado

(Re)visitando a história da educação especial na rede estadual do município pesquisado entre os anos de 1977 ao ano 2000, encontramos a prevalência das classes especiais, pois até 1995, antes da reorganização do ensino proposta pelo governo de Mário Covas por meio do Decreto N ° 40.473, que organiza as escolas dividindo-as entre escolas para crianças e escolas para adolescentes³⁶, havia quatorze³⁷ classes especiais no município pesquisado, sendo onze para deficientes mentais (DM), duas para deficientes auditivos (DA) e uma para deficientes visuais (DV).

A classe especial funcionava em um espaço, geralmente segregado, e o professor especializado desenvolvia atividades de alfabetização.

A partir de 1995, duas classes de DM foram fechadas em função da citada reorganização.

A partir de 2000, iniciou-se muito lentamente a transformação das classes especiais em salas de recursos, pois havia uma resistência dos diretores em aceitar a transformação. Somente em 2012, a última classe especial foi transformada em sala de recursos e a escola realizou a transferência dos alunos da seguinte forma:

Tabela 2 - Destino dos alunos egressos da última classe especial

APAE	02 alunos
Rede Municipal (EJA) ³⁸	01 aluno
Rede Municipal (regular)	01 aluno
Rede Estadual (regular)	10 alunos

Fonte: Diretoria de Ensino.

Esses alunos, em 2013, deveriam estar matriculados, conforme a tabela acima, porém, ao realizar a pesquisa, em dezembro de 2013, dois dos alunos que foram encaminhados ao ensino regular estavam sem matrícula, isto é, fora da escola.

³⁶ O Decreto define a organização das escolas em quatro modelos: 1- o primeiro composto apenas pelos quatro primeiros anos do ensino fundamental, em escolas que funcionem, preferencialmente, em dois turnos; o segundo, por escolas constituídas pelos quatro últimos anos do ensino fundamental; o terceiro, por este último período de escolarização e mais o ensino médio; e o último apenas por escolas que oferecessem o ensino médio.

³⁷ Fonte: Diretoria de Ensino.

³⁸ A Rede Municipal oferece a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental.

Procurei neste subtópico apontar algumas características do movimento histórico de funcionamento das classes especiais na rede estadual em que o encaminhamento da sala regular para as classes especiais esteve sempre atrelado à dificuldade de aprendizagem, não significando, porém, que o aluno era deficiente.

Em função de encaminhamentos de alunos nem sempre necessários, a classe especial foi alvo de muitas críticas por parte dos estudiosos que denunciavam o lado excludente e segregatório desse serviço da educação especial.

No entanto, o caráter excludente e discriminatório de encaminhamento de aluno aos SAPEs ainda permeia as práticas educativas, mesmo sob o discurso da inclusão. No item que se segue, apresentarei como ocorreu a transformação das classes especiais em salas de recursos.

2.2 - Fase de transição para as salas de recursos

A partir do ano 2001, iniciou-se o movimento de abertura de salas de recursos na rede estadual do município pesquisado e de processo de transformação das classes especiais, em atendimento preconizado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), Declaração de Salamanca, entre outros documentos que regulamentam que o aluno com deficiência deve frequentar a sala regular e no contraturno ser atendido na sala de recursos.

Esse movimento de transformação na rede estadual de São Paulo foi embasado pela Indicação CEE/SP nº 12/1999³⁹, que fixou normas gerais para a educação especial no Estado de São Paulo e entendia que,

[...] dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, os conhecimentos, habilidades e valores a serem alcançados pelos alunos com necessidades educativas especiais incluídos nas turmas do ensino comum devem ser os mesmos propostos para os seus colegas, variando, todavia, o apoio que cada aluno deve receber em função de suas peculiaridades e os critérios de aquisição que forem mais convenientes para serem considerados nos processos de avaliação educacional. Todos estes aspectos devem constar da proposta pedagógica de cada escola. (SÃO PAULO, 1999, p. 925)

A referida Indicação referia-se também à questão curricular, metodológica e às formas diferenciadas de avaliação, além de deixar claro que as classes especiais que permanecessem, não poderiam servir como suporte para o aluno com dificuldades de aprendizagem:

Há que se atentar para que as classes especiais nunca sejam ligadas ao atendimento de alunos com fracasso escolar, sob o argumento de que os mesmos têm “lentidão para aprender” ou “comportamento inadequado em

³⁹ Indicação CEE/SP nº 12/1999. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0924-0931_c.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2014.

classe”. Em especial, as classes para atendimento de aluno com deficiência mental não se destinam a servir de local de reunião de alunos repetentes, como muitas vezes se observa. Antes são espaços para a boa pedagogia e não podem servir de alibi para rotulação de alunos como forma de aliviar a responsabilidade escolar (SÃO PAULO, 1999, p. 927)

Em 2000, dando prosseguimento ao processo de inclusão, o Conselho Estadual de Educação, publica a Deliberação N° 5/2000, em que reforça que os currículos das classes do ensino comum devem considerar conteúdos que tenham caráter básico, com significado prático e instrumental, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, com avaliações que realmente promovam o desenvolvimento do aluno com deficiência (SÃO PAULO, 2000a).

E em novembro desse ano, a Resolução SEE/ 95/2000⁴⁰ é publicada, mas ainda mantém o termo “integração”.

Em 2001, no contexto das reformas relacionadas à educação básica, foi publicada a Resolução CNE/CEB N° 2/2001, que define o atendimento aos alunos com deficiência nas “classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p. 3), assim, as escolas poderiam criar, “extraordinariamente”, classes especiais e também “em caráter extraordinário”, o atendimento em escolas especiais públicas ou privadas, quando houver a necessidade de adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover.

Tendo em vista essa concepção, em 2002, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo altera a especificação inicial do CAP e as demais deficiências passam a integrar o referido centro, agora denominado Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), que, normatizado pela Resolução SE N° 61/2002, prevê um programa de atendimento aos alunos com deficiência da rede pública incluindo além das deficiências intelectuais, visuais, auditivas e físicas, também os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dois anos mais tarde, em 2004, nesse Centro, composto por uma equipe de profissionais responsável por cada deficiência, foi implementado o Programa de Inclusão Escolar que objetivava a formação dos professores especializados, Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs) e Supervisores de Ensino, além de selecionar, adaptar, produzir e distribuir materiais didáticos específicos para a utilização de professores e alunos com deficiência.

Essa distribuição de materiais contempla mais especificamente os alunos cegos e com baixa-visão, pois há a disponibilização dos livros em Braille e ampliados. No entanto, o fator

⁴⁰ SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE n° 95, de 23 de nov. de 2000.

negativo é a demora para que esses materiais sejam entregues, geralmente, ocorre somente no 2º bimestre, ou seja, três meses depois do início das aulas.

Também, em 2004, a Secretaria da Educação, por meio do CAPE, passou a convocar o supervisor de ensino para participar das formações para atuar na Educação Especial em conjunto com o Professor de Educação Especial do Núcleo Pedagógico (PCNP), a partir de então, o supervisor de ensino constitui-se em público-alvo das formações do CAPE.

O atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com deficiência na rede estadual paulista foi regulamentado, inicialmente pela Resolução SE Nº 73/1978, sendo revogada pela Resolução SE 247/1986⁴¹, na qual Mazzotta (2005), ao analisar as legislações que regeram a educação especial no Estado de São Paulo, observou que a Resolução SEE Nº 247/1986, foi um retrocesso em termos de política educacional em relação à anterior pelo fato de se optar por um modelo-médico-psicossocial para os alunos da educação especial, em detrimento de um modelo educacional-escolar.

A Resolução SE Nº. 95/2000 foi alterada pela Resolução SEE/SP nº. 8/2006, “que prevê o atendimento dos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais, pautada no **princípio da inclusão**” (SÃO PAULO, 2006, p. 1, grifos meus).

A Rede Estadual já foi regida por várias legislações que embasaram a Educação Especial desde o período de maior vigência das classes especiais até os dias atuais, como indicado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Legislações Estaduais

Ano	Legislação	Caput	Situação Atual
1978	Deliberação CEE Nº 18/1978	Fixa norma para funcionamento e reconhecimento de cursos, habilitações e de estabelecimentos de ensino municipais e particulares de 1º e 2º Graus, regulares e supletivos, de educação infantil e de educação especial, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo.	Revogada
1978	Resolução Nº 73	Dispõe sobre a educação dos excepcionais nas Escolas de 1º e 2º Graus da rede estadual de ensino.	Revogada
1979	Deliberação CEE Nº 15	Deu nova redação ao artigo 8º da Deliberação CEE nº 13/1973, ato legal que estabelece as normas gerais para a educação de excepcionais.	Revogada
1986	Resolução Nº 247	Dispõe sobre a Educação dos excepcionais Escolas de 1º e 2º Graus da rede estadual de ensino.	Revogada
1999	Indicação	Fixa normas gerais para a Educação Especial no	Revogada

⁴¹ SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE Nº 247, de 30 de setembro de 1986.

	CEE Nº 12/1999	sistema de ensino do Estado de São Paulo.	
2000	Deliberação CEE Nº 5	Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino.	Revogada
2000	Resolução Nº 95	Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.	Revogada
2006	Resolução Nº8	Altera dispositivos da Resolução SE n.º 95/2000.	Revogada
2007	Deliberação CEE Nº 68	Fixa normas para a educação especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo.	Em vigor
2008	Resolução Nº 11	Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.	Em vigor
2008	Resolução SEE Nº 31/2008	Altera o parágrafo 1º do artigo 6º da Res. Nº 11/2008, que dispõe sobre a terminalidade específica.	Em vigor

Fonte: Elaborado pela autora para este trabalho.

Ao analisar as legislações acima, identifiquei que a principal diferença está contemplada na Resolução SE 11/2008, pois prioriza a matrícula dos alunos com deficiências nas salas regulares com direito ao atendimento especializado nas salas de recursos e limita o encaminhamento para as classes especiais.

Atualmente, nossa Diretoria de Ensino não conta mais com classes especiais, pois em 2012, como Supervisora responsável pela Educação Especial, realizei a última transformação.

Para ocorrer a transformação de uma classe especial em salas de recursos, é⁴² necessário a atuação de um processo pelo supervisor de ensino contendo os seguintes documentos: ata do Conselho de Escola, aprovando a transformação, relatórios⁴³ pedagógicos dos alunos com os devidos encaminhamentos (destino desses alunos) e, finalmente, parecer favorável do supervisor de ensino, homologado pelo Dirigente Regional de Ensino. Esse processo era enviado ao CAPE, que tinha a competência de autorizar ou não a transformação da classe especial em sala de recursos. Mas, ao menos, na Diretoria estudada, não se tem registro de parecer contrário à transformação.

Conforme a Resolução SEE/SP Nº 11/2008, o funcionamento da sala de recursos passa a ser de 25 (vinte e cinco) aulas semanais, distribuídas de acordo com a demanda do alunado,

⁴² Utilizei o verbo no presente, pois há Diretorias de Ensino que ainda mantêm o funcionamento de classes especiais.

⁴³ Os relatórios eram de responsabilidade do professor especializado da classe especial.

com turmas constituídas de dez a quinze alunos, de modo a atender alunos de dois ou mais turnos, quer individualmente, quer em pequenos grupos na conformidade das necessidades de cada aluno.

As turmas a serem atendidas pelas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série, etapa ou modalidade do ensino fundamental ou médio, e as classes com professor especializado, somente poderão atender alunos cujo grau de desenvolvimento seja equivalente ao previsto para o Ciclo I (1º ao 5º ano).

Aplica-se para as classes especiais o mesmo número de alunos para o funcionamento e conforme já explanado anteriormente, desde o ano 2000, as classes especiais vêm apresentando uma redução significativa no número de salas, mas algumas ainda permanecem principalmente nas Diretorias de Ensino da Capital, pois a justificativa diz respeito à dificuldade de acesso às Escolas Especiais devido à distância e à dificuldade de transporte e como essas crianças não têm condições de serem matriculadas na rede regular, apresentam justificativa ao CAPE, que acata e mantém essas classes em funcionamento.

Apresentamos a seguir um retrato do atendimento especializado aos alunos com DI na rede estadual de ensino:

Tabela 3 - Progressão da abertura de Salas de Recursos de DI na Rede Estadual de São Paulo de 2000 a dezembro de 2013

Ano	Classes Especiais	Salas de Recursos
2000	1319	135
2001	1165	236
2002	1165	236
2003	1003	347
2004	702	590
2005	557	744
2006	496	782
2007	361	871
2008	275	969
2009	161	1082
2010	115	1227
2012	74	1076
2013	61	1170

Fonte: CAPE – SEE/SP/2014.

Verificamos a redução acentuada das classes especiais, o que condiz com todos os pressupostos das legislações que preconizam os alunos com deficiência matriculados na rede regular e sendo atendidos no período inverso no atendimento especializado, ou seja, nas salas de recursos, em se tratando da rede estadual de São Paulo.

Os dados da Tabela 3 mostram o crescimento das Salas de Recursos em detrimento das Classes Especiais ou “Classe Regidas Por Professor Especializado - CRPE”, nomenclatura atual determinada pelo CAPE.

Na Tabela 4, abaixo, apresento o total de alunos atendidos nos SAPes (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado) por tipo de serviço, ou seja, nas classes especiais, salas de recursos e atendimento itinerante.

Tabela 4 - Total de alunos atendidos nas Salas de Recursos, Classe Especial e Atendimento Itinerante em todas as áreas da deficiência

Tipo de atendimento	Especialidade	Nº de Classes	Nº de Alunos
Sala de Recursos	DA	238	1.291
	DF	14	107
	DI	1.170	10.176
	DV	108	573
	ESPECTRO DO AUTISMO	18	85
	TOTAL	1.648	11.232
CLASSE REGIDA POR PROFESSOR ESPECIALIZADO (Classe Especial)	DF	4	42
	DI	61	552
	DMU	4	4
	TOTAL	62	487
Atendimento Itinerante	DA	17	29
	DF	1	4
	DI	215	990
	DV	7	24
	TOTAL	222	632

Fonte: CAPE SEE/SP/2014 (g.n).

A Tabela 4, acima, contempla o número de Classes Especiais e Salas de Recursos na rede estadual em todas as áreas das deficiências: Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Física (DF), Deficiência Intelectual (DI) e Deficiência visual (DV), além das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é um atendimento especializado que a Secretaria da Educação criou recentemente.

Podemos inferir, ao analisarmos os dados da Tabela 4, que a Deficiência Intelectual supera as demais deficiências de forma muito significativa, não há como não nos perguntarmos o que leva a termos números tão elevados de alunos classificados com DI na rede pública estadual em questão?

Góes (2014), ao analisar o crescimento das matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino no Brasil, identificou que, quatro anos após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a deficiência intelectual foi responsável por 64%, ou seja, entre cada dez alunos com NEE matriculados, mais de seis foram caracterizados como deficientes intelectuais.

Esse autor ainda pontua que no período 2007/2012, enquanto o percentual de matrícula nas demais deficiências foi de 7,5%, o incremento das de alunos com DI foi de 147,5% e apresenta duas hipóteses para essa significativa desproporção:

Esse incremento significativo de matrículas de alunos com deficiência intelectual pode estar expressando uma maior incorporação dessa população pela educação escolar ou, então, uma reclassificação de alunos com baixo rendimento escolar, na medida em que grande parte deles é assim caracterizada pela equipe escolar, sem qualquer diagnóstico mais preciso. (GÓES, 2014, p. 110)

Ou seja, as equipes pedagógicas escolares, ao detectarem alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, muitas vezes atreladas à defasagem idade/série, elaboram um relatório pedagógico e classificam esses alunos como DI. Se a escola então, contar com Sala de Recursos, o número de alunos classificados com essa deficiência é muito mais expressivo, conforme apontarei ao longo deste tópico.

Tabela 5 - Total de alunos com DI na rede estadual paulista até dezembro de 2013

Alunos das Classes Especiais	552
Alunos de Itinerância	990
Alunos das Salas de Recursos	10.176
	Total: 11.718

Fonte: CAPE/SEE/SP/2014.

Na Tabela 5, isolei a DI e temos os dados de alunos na rede estadual que é composta por 91 Diretorias de Ensino, então, temos aproximadamente 124 alunos com DI por Diretoria de Ensino, guardadas as devidas proporções, pois temos Diretoria composta por 22 escolas e outras que contam com 102, como uma Diretoria da capital paulista.

A Diretoria de Ensino pesquisada é composta por nove municípios num total de 52 escolas, sendo 26 escolas no município pesquisado (sede da Diretoria) e mais 26 nos oito municípios restantes.

Realizando consulta ao GDAE, encontramos 220 alunos classificados como DI nas 26 escolas estaduais do município pesquisado e o maior número (194), como já esperado, concentra-se nas nove escolas com salas de recursos da Diretoria de Ensino.

Com o fechamento das classes especiais, se nos pautarmos pelo senso comum, afirmaríamos que a inclusão dos alunos com deficiência estaria sendo implementada com sucesso, mas, ao vivenciar o cotidiano escolar em minha atuação no cargo de Supervisor de Ensino, seja nas salas regulares ou nas salas de recursos, verifico que “[...] a implementação do atendimento educacional especializado em salas de recursos não rompe com a perspectiva clínica e de reabilitação do ensino de pessoas com deficiência. [...] haja vista a perpetuação de práticas de ensino que secundarizam o pedagógico” (MELETTI, 2013, p. 30).

Na transição das classes especiais para salas de recursos, a inclusão passou, nos últimos anos, a ser a nova palavra de ordem na Educação Especial brasileira, a partir principalmente da Declaração de Salamanca.

O próprio termo “inclusão” já remete para algo ou pessoa diferente e as escolas utilizam-se das salas de recursos como meio de oferecer recuperação a alunos com dificuldades de aprendizagem, porém, esse aluno sob o rótulo de DI, apesar de estar matriculado na sala regular inevitavelmente é diferenciado dos demais e, conseqüentemente, discriminado.

A Diretoria de Ensino, na qual atuo no cargo de Supervisor de Ensino no município pesquisado, em 2013, apresenta os seguintes números de serviços de apoio especializado, conforme segue:

Tabela 6 - Atendimento Especializado na Rede Estadual

REDE PÚBLICA ESTADUAL		
Deficiência Intelectual	Deficiência Auditiva	Deficiência Visual
9 Salas de Recursos	2 Salas de Recursos	1 Sala de Recurso

Fonte: Diretoria de Ensino (2014).

Como a rede estadual transformou a última classe especial em 2012, a Diretoria pesquisada conta atualmente com salas de recursos e serviços de itinerância⁴⁴.

Essas salas de recursos atendem em média quinze alunos por sala, mas, em virtude da grande demanda de alunos classificados com DI, essas salas não são suficientes. Além das nove salas de recursos para deficientes intelectuais, ainda são mantidos três serviços de itinerância, porém, duas escolas estão sem atendimento, pela falta de professores especializados na área.

⁴⁴ Itinerância- quando a escola não apresenta espaço físico disponível para abertura de sala de recursos, solicita atendimento de itinerância, ou seja, um professor especializado dirige-se até a escola para realizar o atendimento a um aluno ou grupo de alunos, com uma carga horária de no máximo oito aulas semanais.

CAPÍTULO 3 - A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM FOCO

Neste capítulo, apresento as formas de atendimento especializado com reflexões acerca do conceito de Deficiência Intelectual, fazendo um cotejo entre educação inclusiva e direito à educação dos alunos classificados com a referida deficiência.

Apresento o município pesquisado, situando a Educação Especial na rede municipal e na Instituição Especializada, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Instituição, em que atuo como supervisora de ensino.

3.1 - Caráter do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência intelectual

A deficiência intelectual constitui um verdadeiro impasse para o ensino na rede regular e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, tal a complexidade em conceituá-la e pela sua grande quantidade e variedade de abordagens (BRASIL, 2007).

Essa deficiência se apresenta, em sua complexidade, no contexto escolar e abrange o maior percentual de alunos da educação especial, colocando em pauta os limites tênues entre deficiência, pobreza, condições sociais e processos escolares (BRIDI, 2011).

A dificuldade de diagnosticar esta deficiência tem levado a uma série de revisões do seu conceito. A medida do coeficiente de inteligência (QI), por exemplo, foi utilizada durante muitos anos como parâmetro de definição dos casos. O próprio Código Internacional de Doenças (CID 10), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde, ao especificar o Retardo Mental (F70-79), propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento. Sobre essa classificação, assim se manifestou Mazzotta (1982, p. 36): “[...] é importante lembrar que o Q.I. constitui apenas um dos indicadores para a classificação e que outros aspectos do desenvolvimento e do comportamento de adaptação devem ser considerados”.

As demais deficiências não abalam, nem desafiam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados (BRASIL, 2007).

Assim, esses alunos supostamente deficientes são, na visão da escola, os que mais “entram” o processo educativo e a saída encontrada é avaliá-los com DI, com base num relatório pedagógico, realizado pelos professores e ratificado pelos gestores escolares.

Góes (2014) afirma que:

[...] a definição da deficiência intelectual é muito complexa, envolve termos etiológicos, ideológicos, contextos sociais e culturais, entre muitos outros fatores que dificultam a possibilidade de haver consenso ou precisão na definição de seu conceito e classificação. O que se tem como certo é que se trata de um significado construído socialmente, e assim, sempre associado às concepções de um determinado momento histórico em todos os seus campos científicos, éticos e culturais. (GÓES, 2014, p. 42)

Porém, essa complexidade em definir a DI não é fator impeditivo para que as escolas classifiquem alunos com essa deficiência.

Nas décadas de 1970 e 1980, as crianças eram classificadas de acordo com as normas da Associação Americana de Deficientes Mentais (AAMD) e as categorias geralmente usadas nas escolas ou nas instituições para identificar os subgrupos de crianças consideradas retardadas eram as seguintes: educáveis, treináveis e profundamente retardadas. As classes especiais atendiam os educáveis e, atualmente, o último manual lançado pela AAMR, agora denominada Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), para definir e classificar a deficiência intelectual foi elaborado em 2010, trazendo a mudança da terminologia “retardo mental” para “deficiência intelectual”, conforme explicado na introdução desse trabalho.

Segundo Almeida (2012), após a aprovação da “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual”, ocorrida no Canadá em 2004, o termo foi oficialmente alterado, porém, somente em 2007 a Associação Americana em Retardo Mental (AAMR) passa a ser denominada Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD). Em 2010, é publicado o novo Manual com o título “Deficiência Intelectual - Definição, Classificação e Sistema de Suporte” e a DI foi definida como:

[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18. (SHOGREN et al., 2010, p. 6 apud ALMEIDA, 2012, p. 59)

Apesar da publicação do referido manual, no processo educativo o diagnóstico é muito mais complexo, pois está em jogo uma gama de fatores físicos, intelectuais, emocionais, além dos externos como ambiente familiar, aspectos socioeconômicos, entre outros. Portanto, não há como realizar um diagnóstico baseado somente no que o aluno desempenha, desprezando seu histórico de vida que, muitas vezes, influencia negativamente seu desenvolvimento integral (MAZZOTTA, 1982).

A Rede Estadual de São Paulo, hoje, é regida pela Resolução SEE 11/2008 (SÃO PAULO, 2008), que “dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas⁴⁵”, e a organização dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) na unidade escolar, sob a forma de Sala de Recursos para uma única deficiência, conforme o artigo 11 da referida Resolução, somente pode ocorrer, quando houver:

- I - comprovação de demanda avaliada pedagogicamente;
- II - professor habilitado ou, na ausência deste, professor com Licenciatura Plena em Pedagogia e curso de especialização na respectiva área da necessidade educacional, com, no mínimo, 360 horas de duração;
- III - espaço físico adequado, não segregado;
- IV - recursos e materiais didáticos específicos;
- V - parecer favorável da CENP, expedido pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado.

§ 1º - As turmas a serem atendidas pelas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série, etapa ou modalidade do ensino fundamental ou médio, e as classes com professor especializado, somente poderão atender alunos cujo grau de desenvolvimento seja equivalente ao previsto para o Ciclo I.

§ 2º - A constituição da turma da sala de recursos, da classe com professor especializado e da itinerância deverá observar o atendimento a alunos de uma única área de necessidade educacional especial. (SÃO PAULO, 2008)

O contido no parágrafo 2º da supracitada Resolução, que determina que as salas de recursos devam ser constituídas por uma única especialidade, ou seja, por alunos de uma mesma deficiência, difere do Atendimento Educacional Especializado praticado pela rede pública municipal, em que as salas de recursos são multifuncionais, conforme prevê o artigo 5º da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5.º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009, p. 2)

No Estado de São Paulo, a Resolução SEE 11/2008 determina que o atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com deficiência, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola, formada pelo Diretor, Professor Coordenador e Professor da sala comum, podendo ainda contar, com relação aos aspectos físicos, motores,

⁴⁵ Utilizei a terminologia “necessidades especiais”, por ser a redação original da Resolução SEE/SP 11/2008.

visuais, auditivos e psicossociais, com o apoio de professor especializado da Diretoria de Ensino e de profissionais da área da saúde. Posso afirmar que essas avaliações são muito mal formuladas, quando há, pois é comum os professores registrarem conteúdos não dominados pelo aluno. Se *a priori* levarmos em consideração o contido no relatório, imaginamos que realmente o aluno nada consegue realizar.

Conforme publicação do CAPE sobre a DI:

O aluno com deficiência intelectual só poderá se encaminhado para o atendimento nos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado mediante avaliação realizada pelo professor especializado em parceria com os professores do ensino comum envolvidos em seu processo de escolarização. *É importante salientar que esse atendimento não visa ao reforço escolar, nem à resolução de problemas ou dificuldades de aprendizagem.* (ARANTES; NAMO; MACHADO, 2012, p. 27, grifos meus)

Pletsch (2013) mostra, em pesquisa desenvolvida com uma aluna diagnosticada clinicamente como DI, que a “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento da aluna, ocorreram apesar do diagnóstico de deficiência mental” (PLETSCH, 2013, p. 264). Se houver intervenção do professor e mecanismos de apoio de recuperação, o aluno classificado como DI poderá avançar no processo ensino-aprendizagem mas, para isso, o apoio do professor especializado e da equipe de coordenação pedagógica da escola é imprescindível e a Resolução SE Nº 11/2008 reforça que o professor especializado deverá apoiar esse professor como citado abaixo.

O artigo 4º da Resolução SE Nº 11/2008 refere-se aos relatórios de avaliação dos alunos elaborado pelo professor especializado e entregue aos professores das salas regulares onde esses alunos se encontram matriculados.

Art. 4º - Caberá aos Conselhos de Classe/Ciclo/Série/Termo, ao final de cada ano letivo, aprovar relatório circunstanciado de avaliação, elaborado por professor da área, contendo parecer conclusivo sobre a situação escolar dos alunos atendidos pelos diferentes serviços de apoio especializado, acompanhado das fichas de observação periódica e contínua, em conformidade com os Anexos I, II e III desta resolução (SÃO PAULO, 2008).

Além das Salas de Recursos, a rede estadual paulista também conta com o atendimento itinerante, quando o professor especializado se dirige até a escola em que o aluno está matriculado, além das classes especiais ou classes regidas por professor especializado (CRPE), que ainda permanecem em algumas Diretorias de Ensino, principalmente na cidade de São Paulo, pois as Instituições Especializadas são distantes, então os alunos continuam

frequentando as classes especiais. A própria Resolução SE Nº 11/2008, prevê nos §1º, 2º e 3º, do Artigo 9º:

Art. 9º - Os alunos que não puderem ser incluídos em classes comuns, em decorrência de severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, ou mesmo apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtorno invasivo do desenvolvimento, poderão contar, na escola regular, em caráter de excepcionalidade e transitoriedade, com o atendimento em classe regida por professor especializado, observado o disposto no parágrafo único do art. 4º da Deliberação CEE 68/07.

§ 1º - Esgotados os recursos pedagógicos necessários para manutenção do aluno em classe regular, a indicação da necessidade de atendimento em classe regida por professor especializado deverá resultar de uma avaliação multidisciplinar, a ser realizada por equipe de profissionais indicados pela escola e pela família.

§ 2º - O tempo de permanência do aluno na classe regida por professor especializado dependerá da avaliação multidisciplinar e de avaliações periódicas a serem realizadas pela escola, com participação dos pais e do Conselho de Escola e/ou estrutura similar, com vistas a sua inclusão em classe comum.

§ 3º - O caráter de excepcionalidade, de que se revestem a indicação do encaminhamento dos alunos e o tempo de sua permanência em classe regida por professor especializado, será assegurado por instrumentos e registros próprios, sob a supervisão do órgão competente. (SÃO PAULO, 2008)

A classificação de aluno como DI banalizou-se de tal forma, que alunos que difiram da norma estabelecida como “normais” ou que apresentem dificuldades, nem sempre significativas de aprendizagem, imediatamente é estabelecida a hipótese de DI.

Kassar (2000) investigou sobre alunos que frequentaram as classes especiais nas décadas de 1970 e 1980, e outras pesquisadoras já citadas neste estudo como, Schneider (1981), Patto (1996), entre outros, têm apontado para a resposta negativa: “em sua maioria, estes alunos *não têm deficiências*” (KASSAR, 2000, p. 7, grifos meus).

Novamente, recorrendo à autora, reproduzo aqui uma citação, que explicita o que tentei explicar até o presente momento:

O encaminhamento dessas crianças com dificuldades de aprendizagem [...] a serviços especializados a fim de “sanar” essas “dificuldades” pode colaborar para que a instituição escolar não assuma que se trata de um problema de “**ensinagem**” e não problema de “**aprendizagem**”, e não se preocupe em mudar para atender adequadamente as crianças. (KASSAR, 2007, p. 56, grifos meus)

E nessa mudança na postura pedagógica por parte dos professores, que percebam que há alunos que necessitam de uma maior atenção, de estratégias de ensino diferenciadas, é que repousa a maior dificuldade da equipe gestora, dificuldade mesmo, até de “convencimento e sensibilização” que desmistifique a crença “de que a ‘criança carente’ traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem” (PATTO, 1996, p. 340, grifo da autora).

Compreendo que alunos com defasagens acentuadas de aprendizagem estão presentes nas escolas e realmente necessitam de um apoio ou reforço escolar. No entanto, ao serem encaminhados para as Salas de Recursos, ganham o rótulo de alunos com deficiência intelectual, o qual acarreta exclusão e discriminação social.

Faz-se necessário rever as formas de classificar alunos como DI, mas isso depende de preposição de políticas públicas que busquem oferecer mecanismos de recuperação eficazes aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, caso contrário, as estatísticas de alunos DI continuarão a crescer nos sistemas de ensino de educação básica.

3.2 - Educação inclusiva e direito à educação

Apesar dos limites e desafios presentes nas políticas que regem a educação, percebo que a inclusão alcançou avanços, pois segundo Jannuzzi (2012) “[...] aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino” (JANNUZZI, 2012, p. 159). No entanto, devo tomar cuidado com o que a autora chamou “otimismo pedagógico especial”, mas pensar que estamos partindo do zero, não é verdade, pois um sistema educacional inclusivo é um processo político, social, econômico, histórico, pedagógico, assim sendo, um projeto possível de ser efetivado.

Nesse sentido, a inclusão educacional é um direito do estudante e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização (BRASIL, 2009).

Mudanças que poderão ser viabilizadas com políticas públicas voltadas à formação dos professores, melhoria das condições de trabalho, entre outros fatores que e dificultam o trabalho docente, principalmente no que diz respeito ao aluno da educação especial.

Segundo Kassar e Rebelo (2013):

Na história da Educação Especial brasileira, de modo geral, a “especialização” ou o “atendimento especializado” couberam hegemonicamente a dois espaços: às classes especiais e às instituições especializadas. [...] Ressalta-se que a formação desses espaços respondeu a uma necessidade identificada pelos profissionais das áreas da educação e da saúde na transição dos séculos XIX e XX. (KASSAR; REBELO, 2013, p. 21)

Esses espaços citados pelas autoras eram, de modo geral, segregados e eram tidos como os mais adequados para atender os chamados “anormais” para os padrões vigentes da época (KASSAR; REBELO, 2013).

Como já abordado neste trabalho, com o surgimento das classes especiais nas escolas regulares, legitimou-se a homogeneização e segregação e essa forma de atendimento sofreu críticas severas (SCHNEIDER, 1981; TOREZAN & CAIADO, 1995), entre outros que já alertavam sobre a forma arbitrária de classificar crianças como DI e encaminhá-las para o atendimento especializado.

A Constituição Federal de 1988 determina que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência se realize, preferencialmente, na rede regular de ensino. A mesma determinação é contemplada no Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

Ainda na década de 1990, grosso modo, identifiquei um olhar mais pedagógico direcionado à educação especial, influenciado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien na Tailândia, em 1990 (UNECEF, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que deixou claro que as “pessoas com necessidades educacionais especiais”⁴⁶ devem ser atendidas dentro do sistema comum de educação.

O Relatório Mundial da Deficiência (2011) explicita que:

Os custos sociais e econômicos da deficiência são significativos, mas difíceis de quantificar. Eles incluem os custos diretos e indiretos, alguns cobertos pelas pessoas com deficiência e suas famílias, amigos e empregadores, e alguns pela sociedade. Muitos desses custos devem-se a ambientes inacessíveis e poderiam ser menores em um cenário mais inclusivo (SÃO PAULO, 2012, p. 44).

Posso inferir que manter o aluno com deficiência na escola regular traz menos gastos ao Estado. Desse modo, parece-me que o Estado não entende a inclusão como um direito da pessoa com deficiência, mas, sim, como uma economia aos cofres públicos.

Kassar (2013) identificou o interesse do capital perpassando pelas supracitadas Declarações ao identificar que os dados analisados apontavam para a efetivação de uma política de barateamento na ampliação do atendimento educacional, culminado em um atendimento precário aos alunos com deficiência.

Laplane (2007) também alerta que o discurso da inclusão esbarra na realidade educacional brasileira, caracterizada pelas classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394, de 1996, a Educação Especial é identificada como modalidade de ensino e corrobora o contido na Constituição

⁴⁶ Termo utilizado na Declaração de Salamanca.

Federal (CF)/1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quando no inciso III⁴⁷ do Artigo 4º do Título III, dispõe:

TÍTULO III

DO DIREITO À EDUCAÇÃO E AO DEVER DE EDUCAR

Artigo 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996)

Assim, nos últimos anos, a inclusão de pessoas com deficiência, seja no espaço social ou educacional, configura-se como a palavra de ordem dos debates políticos e acadêmicos. No entanto, o viés político refere-se ao econômico, quando, numa perspectiva dialética, essa reivindicação ampara-se no entendimento de que incluir esse público nos espaços comuns a todas as pessoas de um determinado grupo social é uma via de ruptura com a condição de segregação e de exclusão social historicamente imposta a essa população (MELETTI, 2013).

E a autora, enfocando os estudos de Martins (1997) e Sawaia (2001), explica que “podemos considerar o conceito inclusão como uma categoria vaga e indefinida, que passou a ser utilizada de forma mecânica, para indicar e qualificar a solução para todos os problemas sociais que assolam a maioria da população pobre [...]” (MELETTI, 2013, p. 26).

Nesse sentido, a citação acima enfoca a exclusão social, que está significativamente atrelada à exclusão educacional, pois raramente nos deparamos com alunos com melhores condições socioeconômicas classificados como alunos com deficiência intelectual, esse público, em sua maioria, pertence às camadas mais carentes da população.

O acesso à escola está se ampliando, porém, a matrícula de alunos com deficiência na escola regular brasileira, segundo estudos de Meletti e Bueno (2011), apresentou um aumento de mais de 50% na última década, o que é sem dúvida, um avanço. No entanto, o incremento pode apenas não indicar a migração de alunos de instituições especializadas (educação exclusiva)⁴⁸, mas também incluir a classificação dos próprios alunos da escola comum como população alvo da educação especial, o que significa rotulá-los como deficientes e que implica, potencialmente, em sua estigmatização.

Nessa direção, o que Mazzota (1982) chamou de “princípio válido”, eu considero essencial, não rotular criança ou adolescente como “deficiente intelectual” por ter dificuldade para aprender. Antes, o professor deve ser um bom observador quanto ao que a criança realiza

⁴⁷ Inciso com redação dada pela LEI Nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

⁴⁸ Educação exclusiva - é o termo utilizado no sistema PRODESP - para designar as classes das Escolas de Educação Especial (APAE) ou classe especial nas escolas regulares.

e inseri-la no contexto social da escola, buscando, o que Teberosky⁴⁹ (1980) chamou de “grupos produtivos”. Recorrendo ao pensamento vigotskiano, o pensamento tem sua origem, sua gênese nas relações sociais, em que o sujeito participa interativamente das relações que vive, convertendo em formas de ação compartilhadas com seu grupo social (CARVALHO, 2013).

Porém, as práticas educativas praticadas nas escolas são marcadas pela exclusão velada desses alunos, com o discurso das classes numerosas, do não preparo ou da não formação dos docentes para conseguirem fazer com que esses alunos avancem no processo de aprendizagem.

E nessa direção, o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), sugere que uma criança com deficiência intelectual pode superar dificuldades por meio da mediação pedagógica, seja a mediação realizada pelo professor ou pelos próprios colegas de classe (VIGOTSKI, 2007). No entanto, muitas vezes, alunos com dificuldades de aprendizagem, sem constatação de que possuam deficiência são deixados à própria sorte, alguns se tornam meramente “copistas”, sem qualquer capacidade de ler, nem interpretar, simplesmente compõe a relação de alunos da classe e ao final do ano, são promovidos para a série seguinte.

Conforme Laplane (2007), o discurso educacional nos diferentes momentos da história tem se caracterizado por camuflar e mistificar a realidade com a retórica de que todos são iguais, tem a mesma oportunidade e que o acesso à educação é garantido, sem restrição, a todos os cidadãos. Foi e continua necessária, muita análise crítica para desmontar esse discurso e como reflexo, visualiza-se muitas vezes, nas práticas educacionais das escolas, em que apenas os alunos são culpabilizados pelo fracasso escolar.

O fato de uma criança supostamente com deficiência estar matriculada na escola regular, faz com que seus gestores acreditem que são cumpridores do instituído pelas leis e que os alunos com deficiência estão usufruindo o direito à inclusão, porém, apesar de incluídos não estão usufruindo o direito à educação.

De longa data, a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, sem exceção, porém, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preteridas pela opção de políticas que privilegiam intervenções compensatórias que possam indicar números de maior acesso e permanência dos alunos na escola (FERREIRA & FERREIRA, 2007).

Destarte, na perspectiva de uma escola para todos, a educação a que as pessoas com deficiência têm direito fica reduzida ao acesso e permanência garantidos na escola regular.

⁴⁹ TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. São Paulo: Vozes, 2001.

É comum ouvir o termo “socialização”, referindo-se aos alunos classificados como deficientes, ou seja, ele não é capaz de aprender, mas está socializando-se com outros alunos, e isto se caracteriza como “um grande avanço”. Já fui procurada por uma mãe de um aluno da rede particular, pois em seu Histórico Escolar, de conclusão do Ensino Médio, continha apenas a observação “o aluno desenvolveu a socialização”, pois tratava-se de um aluno com deficiência. Os campos destinados aos conceitos estavam em branco.

Reproduzo abaixo uma reflexão acerca do caráter de mercado atribuído à educação em que se espera que todos os alunos, sem exceção, realizem o percurso educacional dentro do menor tempo possível:

[...] a complexidade da trama em que se insere a inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência, cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como *um direito* e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre iniciativa e às relações de competitividade. (FERREIRA & FERREIRA, 2007, p. 43)

Nestas circunstâncias, muitos alunos passam burocraticamente pela escola, na maioria dos casos vivendo uma condição constitutiva de sujeito incapaz, desajustado ou até mesmo pária (FERREIRA & FERREIRA, 2007), como no caso supracitado em que a escola certificou apenas “o desenvolvimento social”.

A escola atualmente insere-se num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade e de natureza contábil com alunos passando pela escola e chegando ao nível escolar mais avançado ao menor custo possível, independente da qualidade da formação (FERREIRA & FERREIRA, 2007).

Assim, sem políticas públicas que privilegiem todos os atores que compõem o processo educativo, incluindo o Supervisor de Ensino, a inclusão se restringirá apenas à presença dos alunos com deficiência nas salas comuns, porém, o direito à educação ainda há que se concretizar.

No próximo tópico apresentarei o município pesquisado e os sistemas de ensino nele inseridos.

3.3 - A Educação Especial no Município pesquisado

O município pesquisado fica situado no sudoeste paulista, com população estimada de 153.810, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,726. Em área, é o 3º maior município do Estado, com 1790, 210 km², conforme dados do IBGE (2014).

Possui uma economia fortemente voltada à agricultura, possuindo o maior Produto Interno Bruto (PIB) agrícola do estado de São Paulo. Porém, conta com algumas indústrias de expressão nacional e de grande porte e o setor comercial também é forte, oferecendo muitos empregos.

Na área educacional, o município conta com 97 escolas, sendo 71 da rede municipal e 26 da rede estadual de ensino.

A rede municipal também oferece atendimento especializado aos alunos com deficiências e há outras instituições sem fins lucrativos, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Associação de Deficientes Auditivos (AADAI), Associação de Deficientes Físicos (APRISDEFI) e o Centro de Pesquisa e Reabilitação Visual (CEPREVI).

3.3.1 - O Atendimento educacional especializado nas escolas municipais

No caso da rede municipal, a partir de 2006, iniciou-se um trabalho direcionado para a área de Educação Especial com a reforma e adaptação dos vários prédios escolares de Educação Infantil e Fundamental, com o objetivo de atender os alunos com deficiências, bem como a criação de Salas de Recursos para atendimento educacional especializado (AEE).

A inclusão educacional é um direito do estudante e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização. No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes público alvo da educação especial matriculados no ensino regular. (BRASIL, 2010, p. 5)

O “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, promovido em 2003, pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC) objetivou a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (CAIADO & LAPLANE, 2009).

Esse Projeto tem como diretriz “formar e acompanhar os docentes dos municípios-polo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula” (BRASIL, 2006, p. 3). Essa formação é realizada em seminários nacionais com a participação de

representantes dos municípios-polo. Com os mesmos objetivos, numa ação multiplicadora, cada município-polo deve organizar cursos regionais com os representantes dos municípios de sua área de abrangência (CAIADO; LAPLANE, 2009).

Com esse Programa, o Ministério da Educação se compromete a fomentar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, reunindo recursos e firmando convênios e parcerias junto à comunidade.

As ações previstas pelo Programa são:

- implantar salas de recursos multifuncionais;
- desenvolver o Projeto Educar na Diversidade.

As salas multifuncionais são “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p. 1).

Em 2007, o município em pauta assina convênio com o MEC para a realização anual de curso de formação aos professores do município e região, assim, tornou-se Polo de Educação Inclusiva e cria a primeira sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede de ensino municipal.

No referido ano de criação, a sala funcionava ainda para especialidade única, no caso, a deficiência auditiva e, em 2008, inicia-se o funcionamento de mais uma sala, agora já multifuncional, elevando o atendimento para 15 alunos.

A criação das salas multifuncionais foi se ampliando e, em 2013, a rede municipal contava com 16 salas de AEE e o total de alunos atendidos perfazia 163, como o delineado na tabela abaixo:

Tabela 7 - Número de alunos por deficiência na rede municipal

DI	DA	DF	SINDROME DE DOWN	TGD ⁵⁰	ALTAS HABILIDADES
73	07	52	06	10	09
Total de Alunos Atendidos: 163					

Fonte: Secretaria Municipal (2013).

⁵⁰ Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008, p. 15). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

Esses alunos com deficiência intelectual vêm pra rede estadual para o 6º ano, o que também colabora para elevar o número de alunos classificados como deficientes no sistema GDAE.

A rede municipal pesquisada é composta por 71 unidades escolares, sendo 44 de ensino fundamental I (1º ao 5º ano), e as demais compõem o ensino infantil.

Em relação à jornada dos professores de Educação Especial, em 2013, foi implantada a jornada de 50 horas semanais, alteração essa que, inicialmente, foi repudiada pelos professores, pois, a jornada proposta dificultaria a compatibilidade de horário para o acúmulo na própria rede municipal ou com a rede estadual.

Tabela 8 - Jornada dos Professores da Rede Municipal

2012	2013
40 horas semanais	50 horas semanais
25 horas com aluno	25 horas com alunos
05 horas de HAC ⁵¹	08 horas de HAC
10 horas para estudo e planejamento	17 horas para estudo e planejamento

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014).

A jornada implantada com 50 horas, sendo 25 horas com alunos e as demais para Horário de Atividade Coletiva (HAC) e em horas para estudo e planejamento, causou vários embates entre a rede e os professores, conforme já explicado acima, pois a nova jornada dificultou a compatibilidade de horário para o acúmulo de cargo de muito dos docentes e acredito que essa jornada ainda poderá ser alterada.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵², calculado a partir da aplicação da Prova Brasil aos alunos de 5º ano da rede municipal, apresenta um desempenho satisfatório nos termos das metas projetadas para o ensino fundamental I, que diz respeito ao tipo de ensino oferecido pelo município e “o que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o *problema da qualidade* do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo” (SAVIANI, 2007, p. 124, g.n).

Januzzi (2002), referindo-se aos indicadores sociais explica que:

⁵¹ Horário de Atividade Coletiva (HAC).

⁵² Constituinte-se no principal indicador de qualidade da educação básica no Brasil na atualidade, o IDEB é aferido e divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a cada dois anos. O INEP é uma autarquia federal vinculada ao MEC, concebida com o propósito de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, objetivando subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade. É também meta do INEP produzir e disponibilizar informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Se bem empregados, os Indicadores Sociais podem enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais. Na negociação das prioridades sociais, os indicadores sociais podem contribuir no apontamento da magnitude das carências a atender nas diversas áreas de intervenção. (JANNUZZI, 2002, p. 2)

Tabela 9 - Séries avaliadas - 4ª série/ 5º ano

IDEB Observado					Metas Projetadas						
Município	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2015	2017	2019	2021
	4.4	5.4	5.7	5.7	4.5	4.8	5.2	5.5	6.0	6.2	6.5

Fonte: INEP (2012).

Nota: Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Como percebemos na Tabela 9, no ano de 2005, não há uma meta projetada, somente a partir de 2007 há o comparativo e percebemos que o município cumpriu as metas.

Numa abordagem positivista, acrítica, baseadas nos dados empíricos apresentados, diríamos que os alunos do município não apresentam problemas ou dificuldades de aprendizagem, visto que o progresso é visível pelos dados apresentados.

Contudo, analisar dados estatísticos, meramente sob a ótica quantitativa, sem atrelá-la aos fatores que compõem a realidade social, impregnada pelas contradições que a permeiam, seria reducionista e, por que não dizer, omissivo.

3.3.2 - Instituição especializada – APAE

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do município pesquisado é a única Instituição ou “Escola Especializada em Educação Especial” do município e foi fundada em 14 de julho de 1971, filiando-se à Federação Nacional das APAEs em 1973, e autorizada como Escola de Educação Especial em portaria publicada no Diário Oficial do Estado em 17 de janeiro de 1989.

No Brasil, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro, à época, capital do país. Após, foi seguida da Fundação de várias APAEs, o que em São Paulo ocorreu em 1961.

De acordo com Jannuzzi e Caiado (2013), o objetivo da Associação, criada como sociedade civil, era promover o bem-estar e ajustamento social da pessoa com deficiência, atendendo-os em todas as idades e etapas de sua vida e em todos os espaços que ocupassem.

Visava ainda desenvolver estudos e pesquisas na área, divulgar conhecimento, informar a população, angariar fundos, estimular o trabalho artesanal, entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/1961 (BRASIL, 1961), no Título X- Da educação de excepcionais o artigo 88 versava que: “A educação dos excepcionais deve, no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. O artigo 8 dispunha que: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

Jannuzzi e Caiado (2013) alertam-nos para o:

[...] propósito político ainda tênue, de enquadrá-los no sistema geral de educação, para integrá-lo à comunidade; porém, o condicional, “no que for possível”, acrescido do artigo 89, com o “tratamento especial” pelos poderes públicos à iniciativa privada, era um provável apoio à elite letrada, para concretizarem o propósito da já prometida fundação da Federação Nacional das APAEs (FENAPAES). (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 11)

Em novembro de 1962, cria-se então a Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), assim denominada até hoje.

Nos estudos das autoras supracitadas, em relação à educação, não encontraram no estatuto de 1963 nenhum tópico sobre o encaminhamento de alunos para a rede regular de ensino, embora constasse essa possibilidade no Artigo 88, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 4024/1961 (BRASIL, 1961).

Desde 1971, a APAE/SP mantém um setor escolar para os deficientes mentais treináveis, de ambos os sexos. Em 1981, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo autoriza o funcionamento do referido setor para funcionar como “Escola de Educação Especial da APAE de São Paulo” (MAZZOTTA, 2005, p. 49).

A APAE do município pesquisado obteve autorização da Diretoria de Ensino para seu funcionamento como “Escola de Educação Especial” em 1989 e desde então a “supervisão de ensino deve zelar pelo fiel cumprimento das obrigações assumidas em decorrência da publicação” (Portaria de Autorização do Diário Oficial do Estado, anexa ao Plano Escolar da APAE).

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo mantém um convênio com as Entidades filantrópicas do Estado em relação à educação desde a publicação do Decreto Nº 46.264/2001, que autoriza a Secretaria da Educação a celebrar convênios com instituições que mantêm atendimento educacional gratuito, na modalidade de Educação Especial e os §1º, 2º do artigo explicavam como seria esse convênio:

Artigo 1º - Fica o Secretário da Educação autorizado a celebrar convênios, nos termos do anexo modelo, com instituições que ofereçam atendimento educacional gratuito a alunos com necessidades especiais, cuja inserção não seja viável, em razão do grau de comprometimento, em classes comuns da rede estadual de ensino.

§ 1º - A Secretaria da Educação instalará, nas instituições conveniadas, classes com serviços de educação especial, vinculadas a uma escola da rede estadual, regidas por professores do Quadro do Magistério.

§ 2º - A manutenção das classes descentralizadas, bem como a aquisição do material didático e pedagógico, merenda escolar, mobiliário escolar serão providenciadas pela instituição conveniada, mediante repasse anual de recursos da Secretaria da Educação, de acordo com as disponibilidades financeiras e orçamentárias. (SÃO PAULO, 2001, p. 1)

Percebe-se que o referido Decreto andava na contramão do pressuposto da educação inclusiva, pois se a partir de 2000 iniciou-se a transformação das classes especiais em salas de recursos, o Decreto incentivava a criação de classes especiais nas Instituições (ainda mais segregadas) vinculadas a uma escola estadual regular, atente que, no próximo ano, em 2002, esse artigo já foi alterado pelo Decreto Nº 46.489/2002, dando nova redação ao artigo 1º, introduzindo dois anexos que poderiam ser optados pelas entidades.

O Artigo 1º do Decreto Nº 46.264/2001, de nove de novembro de 2001, passa a ter a seguinte redação:

Artigo 1º - Fica o Secretário da Educação autorizado a celebrar convênios, nos termos dos anexos modelos I e II, com instituições que ofereçam atendimento educacional gratuito a alunos com necessidades especiais, cuja inserção não seja viável, em razão do grau de comprometimento, em classes comuns da rede estadual de ensino. (SÃO PAULO, 2002, p. 1)

Os anexos diferenciavam o tipo de convênio pelo qual as entidades podiam optar. No anexo 1, as entidades montavam a classe, que ficava vinculada a uma escola estadual, porém, o Estado responsabilizava-se pela folha de pagamento desses professores. No anexo 2, o Estado repassava o recurso e a entidade arcava com os encargos trabalhistas dos docentes contratados. Em minha pesquisa não encontrei indícios de que a APAE em algum momento optou pelo primeiro anexo.

O Decreto Nº 54.887, de 7 de outubro de 2009, rege atualmente o convênio com as Instituições, regulamentado pela Resolução SE Nº 54, de 12 de agosto de 2011 (SÃO PAULO, 2011), alterada pela Resolução Nº SE 70/2012 (SÃO PAULO, 2012). A alteração diz respeito a alguns documentos fiscais que as entidades devem apresentar, comprovando a idoneidade em relação ao cumprimento jurídico da entidade.

O convênio da Secretaria da Educação de São Paulo é responsável pela educação fundamental dos alunos com DI e o recurso é calculado por número de alunos nesse nível de

ensino. Desde 2009, esse número foi mantido, pois não houve novo convênio, apenas o aditamento anual.

O convênio prevê que haja o encaminhamento de alunos com deficiência intelectual leve para a rede regular e as Entidades devem aceitar, em qualquer época do ano, matrículas de alunos encaminhados pela rede estadual (SÃO PAULO, 2009).

Até o ano de 2010, não havia limite de idade para o aluno estudar nas classes conveniadas, porém, a partir daquele ano, a SEE/SP determinou que todos os alunos acima de 30 anos⁵³ de idade deveriam deixar o convênio e ser encaminhados para oficinas, mas a Secretaria de Educação entendeu que o melhor a fazer era iniciar a retirada dos maiores de 30 anos gradualmente e, assim, implantou um percentual de 25% de retirada anual. Até 2014, todos os alunos acima dessa idade deveriam ser excluídos do convênio, fato que se concretizou na Diretoria de Ensino estudada e esses alunos foram transferidos para um convênio da Secretaria do Desenvolvimento Social que repassa o recurso à prefeitura e esta o repassa à APAE.

O recurso da SEE/SP é destinado para cobrir despesas com professores, Diretores e Coordenadores Pedagógicos, para material de consumo e um percentual para aquisição de material permanente. Cabe ao supervisor de ensino verificar se aquilo que a APAE registrou no plano de trabalho anexado ao processo de aditamento realmente foi concretizado e após, elaborar um parecer favorável.

Além do convênio com as classes de INTEL⁵⁴, a partir de 2012, a SE oferece também um convênio aos alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA), mas para isso há uma vistoria dos técnicos do CAPE e do Núcleo de convênio da SEE/SP, em que se verificam as condições de acessibilidade física do prédio como um todo e os registros de atendimento pedagógico realizado junto aos alunos. Sendo o resultado positivo, a Instituição passa a receber por dois convênios, ou seja, o convênio DI para o Ensino Fundamental e o convênio para os alunos com Transtorno de Espectro Autista. Para isso, é autuado um novo Processo de Convênio na Diretoria de Ensino contemplando os dois públicos (DI e TEA), aumentando consideravelmente a renda per capita por aluno, pois se somam os recursos recebidos às classes de DI e às classes do TEA, como explicado a seguir:

⁵³ Em reunião realizada na Secretaria da Educação tivemos a orientação para iniciarmos a exclusão dos alunos maiores de 30 anos do Convênio, porém, devem continuar tendo outras atividades na Instituição. No endereço eletrônico: <<http://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2011/05/compreendendo-os-aspectos-legais-e-pedag3b3gicos-da-parceria-entre-see-e-instituic3a7c3b5es.pdf>>, encontra-se disponível um resumo de perguntas e respostas sobre os assuntos discutidos na referida reunião na SEE/SP.

⁵⁴ INTEL - Termo registrado pelo Sistema PRODESP/GDAE para identificar o aluno com deficiência intelectual, porém, nesse trabalho utilizei a sigla DI.

Quadro 3 - Valores per capita 2014 repassados à APAE pela SEE/SP

Per capita	DI	TEA	Total
Novo Convênio	R\$ 3.500,00	R\$ 13.615,00	R\$ 17.615,00
Aditamento	R\$ 3.248,00	-	R\$ 3.248,00

Fonte: Quadro elaborado pela autora para este trabalho.

É importante ressaltar que há uma considerável diferença nos valores para as APAEs que somente tiveram direito ao aditamento do convênio celebrado em 2009, em relação às APAEs que celebraram o novo convênio, pois além de aumento no valor para os alunos atendidos com DI, somam-se os valores DI com o TEA, totalizando R\$ 17.615,00, por aluno/ano.

Nessa APAE pesquisada ainda não houve a solicitação para o novo convênio aos alunos com TEA, porque não houve tempo hábil nesse ano, pois a SEE somente atendeu as solicitações recebidas até 28 de fevereiro de 2014. Mas, embora a APAE já tenha solicitado o novo convênio junto à Diretoria de Ensino, será encaminhado somente em janeiro de 2015 e o convênio passará a vigorar só em janeiro de 2016, conforme os trâmites legais exigidos.

A APAE conta atualmente com 215 alunos e desses, 32 com Espectro do Autismo e desenvolve o currículo funcional “com o objetivo de atender às necessidades de apoio que os alunos apresentam, devido às suas características e limitações cognitivas, motoras e comunicativas” (PLANO ESCOLAR - APAE, 2014).

Jannuzzi e Caiado (2013) se posicionaram como professoras e pesquisadoras dessa forma:

[...] Entendemos que todo aluno [...] é um ser completo, cidadão com direitos e deveres. Um ser tal como nós, complexos, contraditórios e com inúmeras imperfeições físicas e psíquicas. Um ser que se constitui nas relações sociais, no mundo tal como existe, em permanente transformação. (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 63-64).

Como supervisora de ensino, cabe-me zelar não somente a respeito dos aspectos administrativos, mas também sobre a questão pedagógica, a fim de que o atendimento aos alunos com deficiência nas APAEs se desenvolva de acordo com os métodos, técnicas e procedimentos adequados a cada um dos indivíduos ali matriculados, firmados em princípios éticos e de direito da pessoa com deficiência.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS

A finalidade das entrevistas foi a tentativa de conhecer, através das entrevistadas, a história da Educação Especial na rede estadual do município pesquisado desde 1977, ano de abertura da classe especial até 2013, quanto às formas de encaminhamento dos alunos aos SAPEs, atuação dos professores especializados e supervisores de ensino e posicionamento sobre a inclusão.

Transcrevi as entrevistas, reli inúmeras vezes. E esse esforço conforme Lüdke e André (2013, p. 5) “significa trabalhar todo o material obtido durante a entrevista [...] a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. Assim, estabeleci quatro eixos principais de análise.

4.1 - Eixos de Análise

1. Formação Inicial;
2. Formas de Encaminhamento;
3. Inclusão no Ensino Regular;
4. Atuação do Supervisor de Ensino.

Após a elaboração dos eixos, iniciou-se a análise que apresentarei abaixo.

4.1.1 - Eixo 1 - Sobre a formação inicial

A entrevistada Ana⁵⁵, em seu depoimento, explica que se formou numa das primeiras turmas da Pontífice Universidade Católica (PUC) – Campinas, em Pedagogia, com formação para Educação Especial, especialidade Deficiência Mental, termo utilizado naquela época. Ao ser indagada porque optou por essa área, respondeu:

Não saberia ao certo dizer o porquê optei, mas sempre fui uma pessoa assim, envolvida com causas sociais e sempre me incomodou um pouco as diferenças então, quando eu fazia magistério fui fazer estágio na APAE aqui do município. Quando fui pra São Paulo, fazer cursinho, fiquei sabendo desse curso. A princípio eu queria fazer psicologia, mas aí quando fiquei sabendo desse curso eu pensei, é mais focado no que eu quero, e fui fazer esse curso na PUC de Campinas. (ANA)

Perguntei-lhe qual o período do curso e quando começou a lecionar em uma classe especial:

⁵⁵ Nome fictício.

Iniciei a faculdade em 1976, me formei em 1979 e já comecei a trabalhar aqui mesmo em 1979. Não tinha nenhuma classe funcionando, já estava aberta, mas, não tinha professor, já funcionava uma classe de deficientes auditivos. As classes de deficientes mentais já existiam, mas não estavam funcionando por falta de professor [...]. (ANA)

Já, a entrevistada Flávia, Supervisora de Ensino aposentada, afirma que já havia classe especial no município em 1977. Ela começou a ministrar aulas nessa classe, conforme transcrição abaixo:

Em 1975 eu era PEB I e fiquei sabendo que tinha um curso de Educação Especial em Sorocaba e fui fazer. Tive professores excelentes, maior parte com doutores, [...], e em 1977, me removi para uma classe especial na EE ... [...], e pude ir para a classe especial pois não tinha professor de educação especial efetivo. (FLÁVIA)

A informação das entrevistadas é corroborada por Omote (1999):

A partir da década de 70, houve expansão notável nos serviços públicos de atendimento educacional a deficientes, criando-se numerosas classes especiais na rede pública de ensino, notadamente na área da deficiência mental. Essa expansão foi acompanhada do surgimento de novos cursos de formação de professores especializados no ensino de deficientes. Essa formação docente passou a ser oferecida por meio de diferentes modalidades de ensino, destacando-se aí a Educação Especial como habilitação de cursos de Pedagogia, cursos de especialização em nível universitário e estudos adicionais em nível de segundo grau. (OMOTE, 1999, p. 5)

Como esclarecido, nessa época, havia poucos cursos de formação de professores, e quando lhe perguntei se havia concurso para professor de Educação Especial nesse período assim se pronunciou:

O primeiro concurso foi em 1982, antes, não tinha concurso, aliás, não tinha professor especializado com curso superior naquela época, esse curso de Campinas era novíssimo, acho que foi um dos primeiros. Aí, eu passei nesse concurso e ingressei em outro município em que já havia classe aberta, e nesse período, de 1979 a 1982, muitas classes especiais foram abertas e surgiram muitos professores. (ANA)

Conforme Ana, havia demanda para a educação especial, mas não havia professores especializados para atender essa demanda.

Essa informação corrobora a transcrição de Flávia, acima, quando declara que havia classe aberta, porém, não havia professores e, por isso, pode atuar como efetiva numa classe especial.

Da década de 1970 a 1980, o que vigorava era o modelo de integração, em que o professor especializado atuava nas classes especiais com a expectativa de que esses alunos integrassem ao que a escola esperava em relação ao seu desempenho (JANNUZZI, 2004).

As demais entrevistadas com formação em Educação Especial assim responderam ao serem questionadas sobre suas formações.

Beatriz, professora designada na Diretoria de Ensino como PCNP de Educação Especial, função que ocupa desde 1995:

A minha formação é professores de deficiência mental e foi feita na PUC⁵⁶ na década de 80 [...] me formei em 1983 e o nome era esse, formação de professores para deficientes mentais, ele mudou no ano depois que eu me formei, aí ele passou a formar para deficiência mental e auditiva [...].
(BEATRIZ)

Na entrevista com duas professoras que continuam na ativa após atuarem nas classes especiais, sobre formação inicial, assim se pronunciaram:

Quando eu me formei no magistério, convidada pelo presidente da APAE, eu fui trabalhar na APAE e na época, eu peguei uma carguinha no Estado numa classe especial, e aí, eu fui me apaixonando pela área, e aí eu optei pela [...] Pedagogia, com especialização na época, em Deficiência Mental na UNISO⁵⁷. (CLÁUDIA).

Das cinco professoras, duas não declararam em quais Instituições cursaram a especialização. A professora Denise, respondeu que sua formação inicial era “PEB I e depois Habilitação específica em Deficiência Intelectual”.

No Estado de São Paulo, a formação do professor de pessoas com deficiência passou a ocorrer em curso superior a partir de 1972. Mazzotta (1993) ao analisar o currículo dos cursos oferecidos à época identificou quatro tendências que influenciavam a formação: médico-pedagógica, médico-psicopedagógica, pedagógico-psicológica e pedagógica.

O autor ainda explica que essas vertentes se davam em função das diferentes interpretações presentes na sociedade naquela época, na legislação, nas normas de ensino e nos planos educacionais governamentais que diziam respeito aos alunos deficientes e ainda alerta que o professor de Educação Especial tem o papel de educador e não de terapeuta (MAZZOTA, 1993).

Creio que, essas vertentes presentes nos cursos de formação influenciaram e ainda influenciam a postura dos professores em relação à avaliação e ao encaminhamento dos alunos ao atendimento especializado, pois temos professores que defendem a abordagem médica, sob a qual os alunos são diagnosticados através testes de QI ou por laudos expedidos por médicos.

⁵⁶ Pontífice Universidade Católica

⁵⁷ UNISO- Universidade de Sorocaba

O autor supracitado também alerta que, além de fundamentos sociais e psicológicos da educação e dos propósitos da organização de programas de ensino, é preciso que os cursos de formação inicial proporcionem aos seus alunos experiências práticas com crianças com deficiência integradas com a teoria, assim como incluir informações sobre as características dessas crianças, das mais atuais práticas educativas, das bases teóricas e experimentais sobre as quais essas práticas são fundamentadas (MAZZOTTA, 1993).

Saviani (2007) também discutiu o papel dos cursos superiores, especialmente dos cursos de graduação em Pedagogia, na formação inicial de professores, concluindo que esses cursos deveriam possibilitar aos licenciados uma aguda consciência da realidade de atuação, uma fundamentação teórica que lhes permitisse uma prática coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitasse uma ação eficaz.

Destaco que somente a formação inicial, não se configura como fator determinante para a atuação do professor tanto na Educação Especial como nas demais áreas do conhecimento. No entanto, esta é de fundamental importância, pois ela é a responsável por oferecer os conhecimentos teóricos e práticos necessários à sua atuação, mas ressalto a necessidade da formação continuada a fim de que esses professores se descubram como pesquisadores, assumindo uma relação dialética com a produção de novos conhecimentos que perpassam os espaços educacionais (JESUS & ALMEIDA, 2012).

A própria Resolução N° 75/2013, da SEE/SP, que dispõe sobre atribuição de aulas, nos incisos I e II, o Artigo 8° define a formação para atuação na educação especial na rede estadual:

Artigo 8° - As aulas do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado – SAPE, poderão ser atribuídas a docentes considerados habilitados na seguinte conformidade:

- I – portadores de diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na respectiva área da Educação Especial;
- II – portadores de diploma de Licenciatura Plena, Licenciatura Plena em Pedagogia ou de Curso Normal Superior, com pós-graduação “stricto sensu” (Mestrado/Doutorado) em área de necessidade especial. (SÃO PAULO, 2013)

No entanto, nos demais incisos da referida Resolução, a exigência de formação para atuação em Educação Especial vai diminuindo, até chegar aos portadores de diploma de bacharel ou tecnólogo de nível superior, com certificado de curso de especialização, aperfeiçoamento ou extensão cultural, específico na área de necessidade especial das aulas a serem atribuídas, de no mínimo 120 horas, para atuação exclusivamente em salas de recurso (SÃO PAULO, 2013).

Daí advém muitas vezes, as dificuldades de atuação desses docentes. Talvez uma maior valorização do magistério, atrairia mais professores formados para a área. Em relação à formação, Jesus e Almeida (2012) afirmam que:

Na sistematização de processos formativos, há de se buscar por aproximações entre os fundamentos da Educação, a literatura produzida no campo educacional [...] Há também de se desenvolver a prática de estudar, pesquisar [...] É interessante também assumir que a formação se constitui uma responsabilidade do Poder Público para com seus servidores, mas também um investimento que cada profissional da Educação faz em si, na sua atuação e em sua trajetória profissional. (JESUS; ALMEIDA, 2012, p. 271).

Corroboro a afirmação das autoras, pois é dever do Estado investir na formação de seus profissionais, e não apenas adequar a legislação para suprir a demanda para atendimento especializado.

O Estado em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP) oferece uma especialização em Educação Especial aos professores e em Educação Inclusiva, aos gestores (Supervisores, Diretores, PCNPs, Vice-Diretores e Professores Coordenadores Pedagógicos) da rede estadual, com início em fevereiro de 2014 na seguinte conformidade:

- Curso Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com carga horária total de 444 horas, distribuídas entre as atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UNESP, estágio, Encontros Presenciais (EP), além de duas Provas presenciais (PP) e período de elaboração e apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).
- Cursos de Especialização em Educação Especial, nas áreas de Deficiência Auditiva/Surdez, Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, com carga horária total de 686 horas, distribuídas entre atividades no AVA, estágio, EP, além de três PP e período de elaboração e apresentação de TCC.

Noto que a diferença no total das horas se deu em função do Estado desejar formar professores para atuar na Educação Especial, pois no entendimento da SEE, diretores, supervisores, ou seja, os que atuam na gestão como titulares de cargos efetivos, terão uma especialização em nível de aperfeiçoamento, pois não irão atuar como professores especializados.

Se houver desistência após a matrícula, no manual do cursista está previsto o ressarcimento junto à administração pública obedecendo a Resolução SE Nº 53/2013, de 20/08/2013, publicada no Diário Oficial no Poder Executivo - Seção I, página 18,

especificando que os cursistas ficarão obrigados a devolver os valores que o Poder Público houver desembolsado pelo desenvolvimento do curso (SÃO PAULO, 2013).

Na Diretoria de Ensino estudada, houve 24 matrículas, sendo um supervisor, um diretor de escola e os demais são professores. Ressalte-se que é um curso na modalidade a distância pelo sistema Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com apenas um encontro presencial ao mês, por meio de tutoria (uma tutora *on-line* e outra para os encontros presenciais). Fico na dúvida se um curso a distância formará professores aptos a atuarem na educação especial ou em outra área, no entanto, a modalidade EaD é uma realidade histórica que vem se aprimorando, sendo sustentada por legislação federal, e está em franca expansão com o advento da internet e das novas tecnologias educacionais, e tem, assim como a educação presencial, seus prós e contras no cumprimento de ofertar educação, seja na graduação, em nível de especialização e de formação continuada (cursos de pequena duração).

Existem também outras estratégias que não devem ser esquecidas, pois além de promover a especialização de professores, há que também estimular a pesquisa, a investigação e aquisições científicas para suprir as necessidades educacionais da pessoa com deficiência (MAZZOTA, 1993).

Mazzotta (2005) expressa que, no Estado de São Paulo, em 1979, houve implementação de políticas públicas voltadas ao aprimoramento da qualidade ao atendimento especializado aos alunos com deficiência, oferecendo preparação e aperfeiçoamento aos docentes:

[...] a Secretaria da Educação vem colaborando com a UNESP no desenvolvimento das habilitações para professores de deficientes visuais e deficientes mentais, instaladas no *campus* de Marília. Cursos, reuniões, encontros com especialistas estrangeiros especialmente convidados, têm sido realizados, com vistas à atualização dos recursos humanos na área da Educação Especial. (MAZZOTTA, 2005, p. 178)

Conforme a citação acima, havia um *lócus* de formação, que privilegiava os docentes que residiam mais próximos ao município de Marília-SP e não especifica se atingiu a meta estipulada de formação para a época.

Já houve estudos de comparação de atitudes sociais de um grupo de professores que se matricularam em um curso de especialização em “Práticas em Educação Especial e Inclusiva”, com as de um grupo pareado de professores que não se matricularam nesse curso e verificou que o primeiro grupo era significativamente mais favorável à inclusão que o segundo, antes mesmo de iniciar as atividades do curso. O resultado fortalece a suposição de que a escolha de formação continuada em assunto relacionado à educação de alunos com

deficiência pode ser influenciada pelas atitudes sociais prévias em relação à inclusão (OMOTE, 2012).

No que diz respeito às atitudes sociais, Omote e Pereira Junior (2011) realizaram um estudo, no qual compararam as atitudes sociais dos professores com formação apenas em magistério de segundo grau com as dos professores com formação em curso de Pedagogia e não encontraram diferença estatisticamente significativa. Como havia um número considerável de professores com cursos de especialização em diferentes áreas educacionais, foram comparadas as atitudes sociais daqueles que tinham especialização em Educação Especial com as daqueles que haviam feito especialização em outras áreas. Os professores especializados em Educação Especial não apresentaram atitudes sociais mais favoráveis à inclusão que professores com especialização em outras áreas.

Diante do exposto, creio que é necessário pensar numa formação que contemple também objetivos direcionados à construção de concepções e atitudes sociais em relação às deficiências e ao direito da pessoa com deficiência em frequentar uma escola regular.

Concordo, porém, que há uma pressão para que os professores atuem com ênfase ao previsto no currículo, que se entende, ali está contido o que os alunos devem dominar dentro do currículo de *competências e habilidades* (currículo adotado pelo governo desde 2008) para que assim estejam aptos a desempenharem seus papéis como pessoas autônomas e emancipadas na sociedade, e a presença de um aluno com deficiência interfere nesse processo.

Libâneo (2013) aborda a questão currículo:

Este protagonismo do currículo, de alguma forma vem pondo em segundo plano a pedagogia e a didática, em boa parte por que as reformas orientadas pelos organismos internacionais (entre outros, a UNESCO e o Banco Mundial), dentro da lógica de se pensar a educação numa visão pragmática e imediatista, deixaram o professor em segundo plano. Dada uma lista de competências e habilidades a ensinar com base num manual didático padronizado e estabelecida a forma de avaliar com base em testes, o trabalho do professor ficou restringido a tarefas quase mecânicas, ou seja, de executor de um currículo. (LIBÂNEO, 2013, p. 19)

E os professores convivem com essa pressão por resultados, de forma que os índices comprovem que estão desenvolvendo o currículo de forma satisfatória, comprovando-se no alcance da meta estabelecida no IDESP. Eis um paradoxo: “será que o supervisor de ensino não compactua com essa prática ‘perversa’ na qual os estudantes se transformam em

‘treineiros’ para o SARESP”, com o discurso de que o SARESP constitui-se “num recorte do currículo”⁵⁸.

Alunos classificados como DI não impacta negativamente as metas estipuladas pelo IDESP, caso contrário, escolas com um número significativos de alunos “DI” matriculados nas séries avaliadas não cumpririam a meta e seus profissionais não receberiam o bônus.

Trata-se de uma contradição, pois pensar num ensino inclusivo, em que o aluno tenha direito a um currículo adaptado ou adequado às suas condições contrapõe-se ao esperado em termos de metas, que se concretiza através de “recompensa financeira em forma de bônus” para todos, inclusive ao supervisor de ensino, reduzindo o caráter social e democrático da escola mais uma vez, aos interesses do capital.

Nesse pensamento, o caráter democrático da escola, conforme Frigotto (2010):

[...] não consiste na visão de que todas as crianças e jovens devam ter o mesmo atendimento, já que as condições historicamente dadas são de uma brutal desigualdade. Democrática é a sociedade e a escola que instauram um processo de relações cujo horizonte histórico seja a equalização no plano do conjunto de condições necessárias à emancipação humana [...]. (FRIGOTTO, 2010, p. 191)

E ainda completa citando a escola unitária pensada por Gramsci, que não traria um caráter dicotômico, pois formaria o intelectual e o trabalhador, oferecendo um atendimento necessário e não arbitrário, em que se superem as polaridades: conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático, onde o currículo fosse pensado e desenvolvido na dialética ente teoria e prática, ou seja, na práxis (FRIGOTTO, 2010).

Também se referindo à profissão de professor, Adorno (2012) já afirmava: “para muitos passa a ser mais uma imposição, por falta de alternativa” (ADORNO, 2012, p. 97), o que não parece ter se modificado atualmente, pois pela dificuldade de se conseguir um emprego, muitas pessoas com os mais variados cursos, realizam a inscrição no processo de Atribuição de Aulas nas Diretorias de Ensino, com a esperança de que encontremos em seus Históricos Escolares, uma disciplina com 160 horas⁵⁹, para que dessa forma, possam atuar como “professores qualificados”.

⁵⁸ Ver: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Matrizes de referência para avaliação: documento básico; SARESP. São Paulo: SEE, 2009. p. 7-20. Disponível em: <http://saresp2009.edunet.sp.gov.br/pdf/Saresp2008_Matriz_RefAvaliação_DocBasico_Completo.pdf>.

⁵⁹ Os chamados “qualificados” são os “Bacharéis, Tecnólogos”, e os alunos de graduação, que se encontrem, no mínimo, cursando o segundo semestre, já podem se inscrever e participar das atribuições de aulas, menos o estudante de Educação Física, que pode exercer a docência somente após a conclusão do curso.

4.1.2 - Eixo 2 - Sobre as formas de encaminhamento de alunos aos Serviços de Apoio Especializados

No 2º eixo analisado nas entrevistas, “Formas de Encaminhamento”, constatee o embate que permeia o encaminhamento de alunos, seja para as classes especiais e salas de recursos ou para fazê-lo retornar à sala regular, como o exposto abaixo:

[...] eu comecei a perceber que os alunos que estavam comigo, não eram alunos para classe especial e fazia de tudo para eles retornarem à sala regular, era uma luta [...] eu tinha que receber o aluno, eu tinha que provar muito bem, pois quando vinha com laudo psicológico eu tinha que aceitar. Tive criança que com dois meses eu conseguia alfabetizar, mas aí, o que eu conseguia fazer, naquela época tinha classe A (forte) b c, d até f, eu só conseguia encaminhá-lo para a mais fraca. Mas eu tinha uma briga comigo mesma. Nesse caso retornou em 2 meses, mas na maioria das vezes, eu tinha que esperar acabar o ano mesmo para eu colocá-lo no 2º ano. Nessa época era ciclo básico [...] Nessa época, para abrir a classe, era necessário o laudo, mas depois de aberta, começaram a querer enviar para a classe especial somente com avaliação dos professores, mas eu tentava segurar. (ANA)

Muramoto (1991) alertou que a classificação das turmas como “classes” e estas, entre “fortes” e “fracas” apenas dissimulou a desigualdade social, transmutando-a em diferenças individuais, e que essa ideologização da origem das diferenças sociais serve como justificação da dominação dos considerados “menos capazes” pelos “mais capazes”.

Diante disso, a reprodução de práticas sociais excludentes que a escola praticou e ainda pratica em favor da homogeneidade, permanece enraizada em gestores saudosistas, que insistem em afirmar que o “ensino de antigamente é que era de excelência”, pois separava os “fracos” dos “fortes”, assim, o professor trabalhava de uma forma linear, sem desvios no percurso didático planejado.

Omote (2006) abordou que para manter a homogeneidade, uma solução comum era o encaminhamento de alunos que encontravam dificuldades de aprendizagem a classes especiais para deficientes intelectuais, o que representava uma solução antes administrativa que pedagógica.

Aliás, muitas das críticas dirigidas a classes especiais têm origem nesse encaminhamento equivocado, por meio do qual se praticou a exclusão de alunos com determinadas diferenças. Esse resultado deve ser creditado, em parte, à nossa crônica dificuldade com a formação dos nossos professores, especialmente no manejo da classe

heterogênea e, muitas vezes, com problemas de disciplina, em que as classes especiais funcionavam como uma salvação para a manutenção da suposta homogeneidade.

A supervisora Flávia, que também atuou como professora especializada, assim se manifestou em relação aos encaminhamentos dos alunos para as classes especiais:

Na realidade, a legislação determinava atestado médico, mas nós sabíamos que não era só assim, tinham alunos que o próprio diretor dizia: “*esses alunos não aprendem muito bem nessa classe*” então eram encaminhados à classe especial. Eram alunos que eu alfabetizava sem dificuldade, tinham alguns limites, mas não eram deficientes, até hoje encontro com ex-alunos na rua, vêm, me abraçam, beijam, estão bem na vida, não eram deficientes, mas, os próprios professores ou diretores diziam, têm muita dificuldade, então vinham comigo. [...] Classe especial tinha que ter criança educável, não treinável, tinha essa classificação, agora não existe mais isso de classificar a criança em treinável e educável, mas naquela época tinha e os educáveis eram na classe especial e os treináveis eram encaminhados para a APAE. (FLÁVIA)

A mesma dificuldade foi enfrentada por Beatriz:

[...] sem laudo não podia ir para a classe especial, as legislações da década de 1970 que eram permanentes na minha época, não lembro agora os números, só sei que eram resoluções e pareceres de 1973 que determinavam que o aluno deveria estudar dois anos na sala regular e ter o parecer psicológico antes de ser encaminhado à classe especial, para não colocar criança iniciante. Eu tive muitos confrontos com diretores que queriam colocar alunos com menos de 2 anos e sem parecer, mas iam sem parecer mesmo, ficavam na minha sala esperando o parecer, por ordem do diretor. Mas, criança com sete anos eu não aceitava de jeito nenhum. (BEATRIZ)

O que as professoras indicam aplica-se para abertura tanto das classes especiais quanto das salas de recursos, sendo que é necessário se autuar um processo pela Diretoria de Ensino, sob a responsabilidade do supervisor de ensino responsável pela Educação Especial, processo esse composto entre outros, pelos pareceres médicos ou psicológicos para as classes especiais e relatórios pedagógicos para as salas de recursos.

Após a autorização expedida pelo CAPE, com ratificação da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), nas escolas onde funcionavam as classes especiais e atualmente salas de recursos, os alunos são encaminhados até mesmo sem qualquer avaliação pedagógica, como citado pelas professoras.

Mazzotta (1982), sobre a classificação treinável e educável, utilizado nas décadas de 1970 e 1980, explica que:

O termo *educável* é utilizado para designar a possibilidade dos alunos desse grupo adquirir habilidades de leitura, escrita e cálculo ao nível de alfabetização. Os *deficientes mentais educáveis* são definidos como tendo

Q.I⁶⁰ de 30/35 a 50/55 [...] Em razão disto, não é provável que consigam adquirir habilidades de leitura, escrita e cálculo, correspondentes ao nível de alfabetização (MAZZOTTA, 1982, p. 36-37, grifos do autor)

Como explicado por Beatriz, havia a resistência em aceitar alunos sem avaliação, atualmente, as professoras sentem-se inseguras em formular pareceres diferentes da intenção dos gestores, como a citação de Cláudia abaixo, sobre encaminhar alunos:

É muito difícil, viu, mas na escola que eu estou, nós temos uma equipe, então, eu não avalio sozinha, temos que conhecer o histórico da criança. Fazemos uma análise das habilidades comprometidas, mas no deficiente intelectual é muito difícil fazer um diagnóstico. Eu já notava na APAE, é difícil um médico diagnosticar um aluno como deficiente intelectual, então, temos que ter um bom senso muito grande pra não avaliarmos como Deficiente intelectual alunos que são indisciplinados, principalmente. (CLÁUDIA)

Ainda sobre o encaminhamento, a professora Denise, foi sucinta, “Antigamente, tinha que passar pelo psicólogo, tinha que ter um laudo do psicólogo, não era competência do professor a avaliação, como hoje” (DENISE).

Percebo nas duas últimas citações, certo desconforto ou receio em falar abertamente sobre como procedem para o encaminhamento ou avaliação que justifica a classificação de deficiente intelectual aos alunos, pois atuam nas salas de recursos e temeram, no momento da entrevista, expor seus diretores a um supervisor de ensino.

A supervisora Gláucia, assim se posicionou sobre as formas de encaminhamento:

Então, era assim, os professores faziam a avaliação, a avaliação diagnóstica, a própria legislação trazia em anexo o modelo de avaliação e o coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) orientava a escola e os professores das salas regulares que iriam realizar avaliação para apontar as dificuldades dos alunos a serem encaminhados para as salas de recursos ou classe especial [...] nós, (supervisores) perguntávamos às professoras que eram especialistas, se todos os alunos passaram por avaliações e se elas realmente não tinham condições de estarem numa sala comum, no caso, era classe especial (S2)

A supervisora Gláucia ainda afirma “tenho que confiar no parecer da professora especializada, pois não sou especialista em Educação Especial”.

Essa afirmação da supervisora é o que mais me inquieta no exercício de supervisora responsável pela educação especial, pois não temos como ir de encontro ao realizado pelas professoras especialistas sem um conhecimento científico na área.

⁶⁰Em 1905, o psicólogo francês, Alfred Binet criou o primeiro teste de inteligência, a Escala de Inteligência Binet-Simon. Em 1912, a abreviatura de quociente de inteligência, - QI - foi cunhada pelo alemão William Stern. QI ou quociente intelectual designa o resultado de um teste psicométrico de medida de deficiência mental.

A Resolução da SEE/SP Nº 11/2008, regulamenta que qualquer aluno com hipótese de DI, antes de SAE encaminhado ao SAPE, deve ser submetido a uma avaliação pedagógica, realizada prioritariamente por professor especializado da área de DI, direcionados pelo relatório de avaliação realizado pelos professores da sala regular.

Nessa avaliação pedagógica que classifica aluno como DI, entendo que repousa a maior dificuldade dos professores, pois mesmo o professor especializado sente-se muito inseguro para distinguir se o aluno é DI, como o relatado por Cláudia:

A maior dificuldade no encaminhamento diz respeito à avaliação, antes, nós tínhamos o apoio dos técnicos, eu penso assim, avaliar um deficiente visual é fácil, já vem com diagnóstico, o auditivo também, o intelectual não. Então nós sentimos insegurança. Por mais que você veja que tem habilidades comprometidas, que ele está bem aquém dos outros na sala na parte acadêmica, tem as habilidades adaptativas comprometidas, mas mesmo assim, é muito difícil, (CLÁUDIA)

Entendo que são necessárias políticas públicas de formação que proporcionem a todos os profissionais da educação (supervisor de ensino, diretor de escola, professor especializado e das demais áreas) conhecimento do ponto de vista pedagógico e social para que esses profissionais possam atuar com o mínimo de segurança para realização dessas avaliações.

4.1.3 - Eixo 3 - Sobre a inclusão nas salas regulares

No eixo “Inclusão”, houve a intersecção entre as entrevistadas, pois todas se referiram à inclusão como uma dificuldade para os professores das salas regulares que, na visão das entrevistadas, não estão preparados para uma prática inclusiva que beneficie e inclua esses alunos, oportunizando que sejam partícipes do processo de ensino e aprendizagem e não apenas estejam presentes.

[...] é difícil para as professoras especializadas e para as professoras das salas regulares. Sabemos que alguns professores já possuem um mínimo de formação para ensinar os alunos, digamos, dentro dos padrões de normalidade, imagine então, ensinar os alunos com deficiência (ANA)

[...] tem que ser inclusão com responsabilidade, o professor tem que ser preparado para atuar com os alunos incluídos, não simplesmente, matricular a criança e ela ficar encostadinha, assim ela está excluída na inclusão (FLÁVIA).

Eu penso que a inclusão é inevitável. Nós não podemos assumir um posicionamento de classes homogêneas como se fazia na educação tradicional, isso é uma prática do passado. Essas crianças precisam ser incluídas, porém, essas crianças precisam ser atendidas em suas necessidades

específicas e o professor da classe precisa ser formado, receber orientação em cima dessas necessidades dos alunos e eu penso que há a necessidade de uma política pública muito mais direta a esses alunos ou seja, um professor auxiliar formado para atender mais diretamente a esses alunos. Então, eu penso que deveria se ter uma política pública voltada diretamente a isso. (GLÁUCIA)

[...] pra você ter uma inclusão, o menino tem que estar aprendendo, não fazendo de conta, não estar de corpo presente. Inclusão escolar envolve aprendizagem e não é só com o deficiente, toda criança que não acompanha não aprende, não aprende: mas eu dou nota e passo pra frente. Eu incluo ele numa rede de conhecimento, eu não estou preocupada com que ele vai ser daqui 4, 5, 9 anos, eu estou preocupada em dar nota e acabar meu trabalho e acabar esse ano sem problema. (BEATRIZ)

Eu acho que é utopia, até pelas próprias características dos alunos. Atualmente está tão difícil de trabalhar, pelos diversos fatores, famílias desestruturadas, fator socioeconômico, drogas, (antes não tinha) então, está muito difícil. Eu sinto isso que o professor, a tendência é passar o conteúdo, a quantidade é a preocupação, não que eu queira julgar, eu sei que é difícil, mas isso, eu acho que fica a desejar, nós elogiamos, valorizamos os pequenos avanços dos alunos, a gente vibra, mas aí vai lá pra sala e a gente só ouve reclamação, isso eu acho que tem muito ainda que avançar. (CLÁUDIA)

Não posso deixar de destacar que os depoimentos transcritos acima reportam-se à realidades vivenciadas nas escolas pelas entrevistadas, quanto à progressão continuada, em que muitos alunos apenas passam pela escola. Como frequentam regularmente, são aprovados e não conseguem, como pontua Saviani (2012b) passarem da síncrese à síntese:

Não chego à síntese senão pela mediação da análise. Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem [...] É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa. (SAVIANI, 2012b, p. 124)

A função social da escola seria formar alunos com a clareza de mundo proposto acima por Saviani, mas como citado pelas professoras, inclusão envolve o processo de ensino e aprendizagem a todos os alunos, pois o simples fato dos alunos estarem frequentando não significa a aquisição dos conhecimentos.

Como já contemplei a inclusão nesse trabalho, apenas lembrarei que a partir da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994) que pede a atenção dos governos para que “atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir

todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”, e todos os que trabalham na escola devem ser formados para desenvolver essa cultura inclusiva prevista pela referida Declaração.

Isto posto, acaba por legitimar os depoimentos dos entrevistados a despeito da inclusão, que a escola não se (re)inventa de um momento para outro, o que pode acarretar a exclusão, mesmo sob a égide da inclusão.

4.1.4 - Eixo 4 - Sobre a atuação do Supervisor de Ensino

Ao questionar se havia intervenções pedagógicas do supervisor de ensino no trabalho realizado pelas professoras especializadas, notei que as respostas foram mais cautelosas, como apresento a seguir:

O problema é ele não ter formação em educação especial, então ele visita as salas, mas não tem como fazer questionamento, não porque não queira, mas por não ter mesmo a formação para isso. (ANA)

Eu penso que parece que não é dado muito valor, até o supervisor é excluído. É muito importante um supervisor que se envolva, que realmente lute pela educação especial, que tenha preparo e que goste da educação especial. (FLÁVIA)

Eu e o supervisor, recebíamos orientação em São Paulo no CAPE e a nossa obrigação era repassar à rede inteira de nossa Diretoria de Ensino, visitar as salas e orientar as professoras. (BEATRIZ)

Sempre recebi visita dos supervisores em minha sala. (CLÁUDIA)

Até que eles vão à escola. Eu já recebi várias visitas do supervisor de ensino. (DENISE)

Eu penso que as intervenções que o supervisor faz e pode fazer nas classes com os alunos é de ordem geral, exceto o supervisor que se especializou em educação especial, exceto esses, o supervisor em geral, o pedagogo, ele carece de maior formação nessa área para poder atuar, pois é uma área muito complexa e ele precisa de uma formação muito mais completa para poder atuar junto a esses alunos. (GLÁUCIA)

E Gláucia ainda complementa:

Muitas vezes pela falta de formação, de um conhecimento bem aprofundado em educação especial, muitas vezes, o supervisor ratifica o posicionamento, o ponto de vista do professor especialista, pela falta de formação. (GLÁUCIA)

Percebo nessas citações que a atuação do supervisor baseava-se quase que exclusivamente em visitas às salas com exceção de Ana e Gláucia, que fazem uma reflexão

mais assertiva de que, para ser realmente atuante na educação especial é necessário que este profissional tenha conhecimento da área, ao contrário continuará realizando as visitas, como um mero inspetor, já abordado neste trabalho.

Na citação de Beatriz, na realidade quem realizava as orientações era a PCNP, o supervisor era o apoio ou o “segurança” para mediar os conflitos de ideias que sempre surgiam e ainda surgem quando há reunião para “Orientação Técnica – OT” aos gestores escolares.

Não pretendi de maneira alguma, ao questionar a atuação do supervisor parecer que estou conferindo demasiada relevância ou importância a esse agente em relação aos demais educadores ou realizando uma crítica à sua atuação. Contudo, acredito que a competência conferida a ele, pelo cargo, pode legitimar sua atuação em favor desses alunos, que pelas dificuldades de aprendizagem apresentadas são classificados como DI e terminam por ser rotulados, discriminados e colocados à margem do processo educativo.

Ponto uma das atribuições do Supervisor de Ensino, previsto no Artigo 72, do Decreto Nº 57.141/2011, “diagnosticar as necessidades de formação continuada aos docentes, propondo e priorizando ações para melhoria da prática docente e do desempenho dos alunos” (SÃO PAULO, 2011).

O supervisor, portanto, é provido de competência legal para propor cursos de formação continuada aos docentes quando diagnosticar essa necessidade, mas para tal, há que acompanhar o atendimento realizado nas salas de recursos, concomitante com o ensino da sala regular.

Para essa atribuição do supervisor, Silva (2010) alerta que não deve ter caráter regulador, nem de desconsideração aos conhecimentos e a experiência dos professores e gestores, visto que esses profissionais são fundamentais para alicerçar reflexões e mudanças na prática em sala de aula.

Segundo Silva (2010, p. 330), “é preciso situar o supervisor como o sujeito institucional e político que tem como função e ofício garantir o cumprimento da função social da escola e as condições objetivas de trabalho na instituição educacional-escolar”.

Nesse sentido, chamar a responsabilidade sobre a formação do supervisor de ensino, para atuar na educação especial, para de alguma forma, repugnar as práticas indiscriminadas de classificação e encaminhamentos de alunos às salas de recursos, sem uma criteriosa avaliação que realmente aponte que o aluno é DI e não que tenha uma dificuldade de aprendizagem que poderia ser saneada com os mecanismos de recuperação.

Embora os princípios que caracterizam uma proposta de inclusão escolar venham sendo exaustivamente repetidos, vejo uma sociedade distante de identificar na realidade uma

convergência entre o entendimento e a prática, mesmo a escola oferecendo os recursos técnicos. No entanto, o recurso humano que adequará o uso desses recursos em benefício do aluno com deficiência, muitas vezes, pela falta de formação, não sabe como utilizá-lo.

Numa visão gramsciana, a ação supervisora se daria no sentido de que escola exerça sua função social na luta pela superação da dominação de uma classe sobre outra e que trabalhe a fim de que todos seus alunos tenham acesso aos conhecimentos científicos, além de propor uma unidade entre teoria e prática de forma a alcançar consciência teórica, cultural, moral e ideológica de suas ações diante da sociedade e não apenas reproduza o que lhe é determinado.

Embora seja visível a falta de políticas públicas, que invista na formação dos docentes e supervisores de ensino, de forma a privilegiar o ensino e aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, é possível prosseguir com esse debate, pois o direito à educação é de todos.

Dessa forma, espera-se que quando na implementação de políticas públicas na educação, a participação da supervisão não restrinja-se somente à função técnica, mas que revista-se do caráter político, com uma atuação voltada para um trabalho a serviço da formação humana, visando à construção de uma sociedade justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar a ação supervisora na educação especial na área da deficiência intelectual, devido ao alto índice de alunos considerados DI, registrados no sistema GDAE, na rede estadual do município pesquisado.

Desde a introdução procurei esclarecer que nesse estudo estive na condição de pesquisadora e supervisora responsável pela educação especial na Diretoria de Ensino, que me levou a buscar instrumentos teóricos para entender a prática de classificação de alunos como DI, como forma de justificar o fracasso escolar ou sua não aquisição de conhecimentos objetivados pela escola.

Busquei conhecer um pouco da história das primeiras classes especiais na rede estadual do município pesquisado, desde 1977 e a partir do ano 2000, quando se iniciou o processo de transformação em salas de recursos.

A pesquisa qualitativa ocorreu de duas maneiras: com a análise dos registros dos supervisores de ensino nos termos de visitas de duas escolas com salas de recursos e por meio de entrevistas que teve como sujeitos quatro professoras especializadas e duas supervisoras de ensino.

O breve histórico do cargo de supervisor de ensino, propiciou-me um aprofundamento teórico desde o surgimento da função supervisora apresentado por Saviani (2007) e a instituição da figura do supervisor pedagógico, em 1974 até nossos dias, perpassando por legislações e documentos, dentre eles o citado por Mazzotta (1982) o qual situa o supervisor de ensino na área da educação especial na rede estadual de São Paulo.

Com as análises dos termos de visita de 2000 a 2013, não identifiquei uma ação supervisora realizando intervenções pedagógicas em relação aos alunos matriculados nas classes especiais e salas de recursos, nem questionamento quanto à forma de classificação e encaminhamento às classes especiais e salas de recursos de alunos considerado DI.

Apenas procediam a registros acerca do que o diretor informava ou do que observavam nas salas de aulas sobre a Educação Especial.

De 19 registros analisados, observei 8 abordando somente sobre a instalação de computadores nas classes especiais, como se isso somente significasse fazer a diferença no ensino dos alunos matriculados nessa classe.

A influência do resquício do tecnicismo é clara quando o supervisor verifica o número de alunos matriculados e presentes na sala, andamento da reforma da sala, entre outras ações meramente técnicas, desprovidas de qualquer reflexão, de qualquer problematização daquela realidade, conforme o pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica.

A opção pela Pedagogia Histórico-Crítica, conforme explicitado no início do trabalho indica uma opção política comprometida com uma educação que transforme a prática social, na medida em que os indivíduos incorporem os conhecimentos sistematizados desenvolvidos pela escola e, assim, adquiram um novo posicionamento perante o mundo.

Os alunos para serem considerados DI, conforme as legislações dos anos de 1970 deveriam apresentar um parecer psicológico, porém, conforme o relatado pelas professoras, havia uma pressão por parte dos diretores e professores para que alunos com dificuldades de aprendizagem, fossem encaminhados para as classes especiais e salas de recursos mesmo sem a comprovação de sua deficiência.

As salas de recursos que deveriam se constituir realmente em um apoio aos alunos com DI, se tornam um instrumento de conforto para as escolas, que sem reflexão, encaminham alunos com dificuldades de aprendizagem a essas salas, transformando-as em ambientes discriminatórios e excludentes.

Em razão disso, a formulação de políticas públicas que promova a formação dos profissionais da educação para atuar na perspectiva inclusiva é indispensável, pois no decorrer do estudo, encontrei grandes contradições entre o proposto pelo Estado em termos de políticas públicas inclusivas e o efetivamente realizado para consolidar a inclusão nas escolas e diminuir a estigmatização e discriminação dos alunos que são considerados DI.

Políticas públicas e legislações por si só não garantem as transformações sociais nem mudanças de práticas na educação, mas se os próprios sujeitos (supervisores, professores) reivindicarem essas melhorias, as possibilidades de um novo olhar acerca desses alunos, que mais necessitam de uma escola que os ajude a se tornarem cidadãos prontos a ocuparem um lugar digno na sociedade, serão mais exequíveis.

Atualmente, há uma banalização pelas escolas na utilização do termo “deficiente intelectual”, e não identifiquei *a priori* uma ação do Supervisor de Ensino no sentido de questionamento aos gestores frente ao número elevado de alunos classificados como DI em suas escolas.

A própria política de bonificação que atrela os resultados do SARESP ao recebimento do bônus, impele as escolas a classificarem os alunos como DI, pois, ao constarem no sistema GDAE com essa deficiência, não entram no cômputo para a bonificação, caso contrário, escolas com números significativos de alunos com DI na série avaliada, não cumpririam a meta estabelecida para o IDESP.

Nesse sentido, uma ação supervisora comprometida com a educação/educação especial se faz necessária. Um supervisor de ensino que pautar sua atuação posicionando-se a favor de uma educação emancipadora que, conforme o preconizado pela PHC, leve o aluno a passar da

síncrese à síntese de forma que a discriminação e o preconceito contra alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e são considerados DI sejam fatos pertencentes ao passado, em função de políticas públicas que (re)pensem a educação como elemento de emancipação e não de dominação e alienação.

Que haja um olhar atento do Estado para esse número elevado de alunos classificados como DI, oferecendo formação aos supervisores para que, dessa forma, imbuídos de subsídios teóricos e metodológicos, se posicionem para combaterem essa prática nas escolas estaduais.

Essas reflexões não se esgotam ao final desse estudo, mas constitui-se em um referencial de proposição de análise quanto à atuação do supervisor na educação especial e a que serve o elevado número de alunos classificados como DI na rede estadual paulista de ensino.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, n. 16, p. 33-48, jun. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/284/267>>. Acesso em: 27 set. 2014.

_____. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Núcleo de apoio Especializado-CAPE. **Deficiência Intelectual: realidade e ação**. São Paulo, 2012. p. 51-63.

ALMEIDA, M. D. **Ideologia e controle** (o “outro” único lado do serviço de supervisão escolar). 1980. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1980.

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 167-182.

ARANTES, D. B.; NAMO, D. Machado, M. A. S. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Núcleo de apoio Especializado - CAPE. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo, 2012. p. 15-33.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de Outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira). Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_11.11.2009/CON1988.htm>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação** – sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. 2007. Brasília: Secretaria de Educação Especial, Secretaria de Educação a Distância, Ministério de Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 8 maio 2014.

_____. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

BRASIL. **Resolução nº 4 CNE/CEB de 02 de Outubro de 2009**. Institui diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRIDI, F. R. de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência no contexto do Atendimento Educacional Especializado**. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRUNO, M. M. G. A escolarização de pessoas com deficiência visual: algumas reflexões sobre o atendimento educacional especializado e a prática pedagógica. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 129-144. (Série Educação Geral, Educação Superior e formação continuada do educador).

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: educação; segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.

BUENO, M. S. S. Revisar a minha ação supervisora: estratégia para explicitar e discutir caminhos e perspectiva da supervisão de ensino, em território paulista, na virada do milênio. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 25-48.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados: PUC, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_____; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CARDOSO, M. M. R. **Catarse e educação: contribuições de Gramsci e o significado na Pedagogia Histórico-Crítica**. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

CASAGRANDE, R. de C. **Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado: 2000 a 2009**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

- CHEDE, R. A. F. V. **A história da supervisão de ensino paulista**: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989). 2014. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca da educação, Série 1, Escola, v. 16).
- CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNISEF, 1990.
- CUNHA, M. T. Uma visita do senhor inspetor: cultura cívica em relatórios escolares. In: CUNHA, M. T. S.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-62.
- FAUSTINI, L. (Org.). **Supervisão pedagógica em ação**. São Paulo: SEE/SP; CENP; FLE, 1981.
- FERINI, R. A. **Supervisão de ensino**: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias. 2007. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2007.
- FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 235-253.
- FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional**: Uma reflexão crítica. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2007. p. 21-48. (Coleção Educação Contemporânea).
- FOULQUIÉ, P. **Dictionnaire de la langue pédagogique**. Paris: PUF, 1971.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- FRIGOTTO, G. Educação contemporânea: disputa de concepções, práticas e caminhos. **Revista APASE**, São Paulo, ano IX, p. 59-64, maio 2010.
- GÓES, R. S. de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil. 2014. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JANNUZZI, G. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. (Série Educação Especial).

_____. **A Educação do deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Séc. XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____; CAIADO, K. M. **APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 104).

JANNUZZI, P. de M. Conceitos básicos. In: INDICADORES sociais no Brasil. Campinas: Alínea, 2001. p. 13-36.

JESUS, D. M. de; ALMEIDA, M. L. de. Dialogando com os movimentos de gestores em formação. In: JESUS, D. M. de. (Org.) **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris, 2012. p. 269-282.

KASSAR, M. de C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Educação Especial).

_____. Participação dos alunos com deficiências na história da educação brasileira. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 4-8, jan. 2000. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/citations>>. Acesso em: 14. jun. 2014.

_____. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. de C. M. (Org.) **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 13-32. (Série Educação Geral Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

_____; REBELO, A. S. O “Especial” na Educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 21-42.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-20.

_____. Educação x necessidades especiais: uma questão política e discursiva. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais em discussão no Brasil: o lugar do currículo e da didática. **Revista APASE**, São Paulo, ano XII, p. 18-33, jun. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MACCARIELLO, M. C. A Construção coletiva da escola: consciência, representação e prática social. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 31-68.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade social**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Educação escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, S. M. F. Diferenças e diferenças: Aspectos psicossociais da deficiência. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. de C. M. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 13-32. (Série Educação Geral Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

MELETTI, S. M.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5699/4711>>. Acesso em: 16 de jun. 2014.

MURAMOTO, H. M. S. **Supervisão da escola para quê te quero?** Uma proposta aos profissionais da educação na escola pública. São Paulo: Iglu, 1991.

NASCIMENTO, F. do. O pensamento pedagógico de Dermeval Saviani. In: LIMA, P. G. (Org.) **Fundamentos da Educação: recortes e discussões**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 217-231.

OLIVEIRA, F. F. de. **Os sentidos da supervisão de ensino: aproximações mediadas pela leitura de termos de visita**. 2012. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1. jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://150.162.1.115/index.php/pontodevista/article/viewFile/1042/1524>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

OMOTE, S.; PEREIRA JUNIOR, A. A. Atitudes sociais de professores de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v.6, n.1, p.7-15, 2011.

OMOTE, S. **Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros**. 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/6586/4843>>. Acesso: 20 de dez. 2013.

_____. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 251-272, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10589>>. Acesso em: 18 de jun. 2014.

_____; PEREIRA JUNIOR, A. A. Atitudes sociais de professores de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 6, n. 1, p. 7-15, 2011. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/omote_%26_Pereira_Junior.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1996. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v. 6).

PLESTCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. de C. M. **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 243-270. (Série Educação Geral Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

RAFANTE, H. C. **As Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil**. 2011. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SÁEZ, A. B. **O perfil profissional do supervisor de ensino**. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 5.884, de 21 de jun. de 1933**. Disponível em: <www.al.sp.gov.br/.../decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.htm>. Acesso em: 12 jun. de 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Administração Penitenciária. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://www.sap.sp.gov.br/download_files/pdf_files/comite_de_etica_em_pesquisa_SAP/resolucao-466_12-12.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar Nº 114, de 13 de novembro de 1974**. Disponível em: <governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/217728/lei-complementar-114-74>. Acesso em: 20 de jun. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, p. 3, 30 jan. 1976

_____. **Decreto nº 57.141/2011**, de 18 de julho de 2011a. Disponível em <
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>
 >. Acesso em 20 de jul. 2014.

_____. **Deliberação CEE nº 5**, de 29 de mar. de 2000a. Disponível em: <
www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0920-0931_c.pdf>. Acesso em: 20 jul.2014 .

_____. Deliberação CEE nº 13, de 26 jul. 1973. In: MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1982. p. 100-103.

_____. Deliberação CEE nº 18, de 21 de jul. de 1978a. In: MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1982. p.103-110.

_____. **Deliberação CEE nº 68, de 13 de jun. de 2007**. Disponível em:
 <http://www.dersv.com/deliberacaoCEE_68_07_educacao_especial.htm>. Acesso em: 18 jun. 2014.

_____. **Indicação CEE nº 12**, de 14 de dez. de 1999. Disponível em: <
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lso_1.php?t=002 >. Acesso em: 19 de jul. 2014 .

_____. Resolução nº 73, de 23 de junho de 1978b. In: MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1982. p. 110-114.

_____. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2012a. Disponível em:
 <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SÃO PAULO. **Resolução n.º 2, de 2 de jan. de 2012b**. Disponível em:
 <http://www.dersv.com/RES_SE_2-12_ALT_44-12+INSTR_CGEB_de_13-04-2012.htm>.
 Acesso em: 13 jun. 2014.

_____. (Estado). Secretaria de Educação. Resolução SE n.º11, de 31 de janeiro de 2008.
 Disponível em <siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm>. Acesso em: 10 de mai. 2013.

_____. Resolução SE nº 95, de 11 de nov. de 2000b. Disponível em: < www.dersv.com >.
 Acesso em: 10 de jul. 2013.

_____. **Resolução SE nº 247**, de 30 de set. de 1986. Disponível em: <
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/247_1986.htm?Time=1/3/2008%209:11
 >. Acesso em: 09 de jul. 2013.

SASSAKI, R. K. **Deficiência mental ou deficiência intelectual**. 2004. Disponível em:
 <www.todosnosunicamp.br:8080>. Acesso em: 8 fev. 2015.

SAVIANI, D. Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-38.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012a. cap. 3. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. . Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

_____. Supervisão educacional e transformação social. **Revista APASE**, São Paulo, ano XI p. 23-29, maio 2012c.

_____. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013a.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores associados, 2013b. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b. (Coleção Memórias da Educação).

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-15.

SCHNEIDER, D. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.) **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 52-81.

SILVA, G. H. da. **A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social: uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo**. São Paulo. 2013. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <btd.ibict.br/>. Acesso em: 16 jun. 2014.

SILVA, J. D. da. **A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública**. 2010. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, R. H. R.; GAMBOA, S. S. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumental de análise. **Atos de pesquisa em educação**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 373-402, maio/ago. 2011.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. Loyola: São Paulo, 1984.

_____. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JÚNIOR, C. A. da; RANGEL, M; (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 91-109.

SILVÉRIO, M. M. **Inclusão exclusiva ou exclusão inclusiva do deficiente mental: uma questão de políticas públicas**. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo: Vozes, 2001.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para debate. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 3, p. 31-37, 1995.

VELOSO, F. 15 anos de avanços na educação básica. In: GIAMBIAGI, F. et al. **Educação Básica no Brasil: construindo o País do Futuro**. Brasília: Campus, 2009. p. 3-24.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar do aluno com deficiência mental**. 2008.116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIOTO, J. R. B. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa**. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ANEXO 1**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário, da pesquisa que tem como pesquisadora responsável a aluna de Pós-Graduação Stritu-Sensu em Educação Deise de Sales Rustichelli, da Universidade Federal de São Carlos, Campus de Sorocaba, que pode ser contatado pelo email, deisesrusti@hotmail. Com e pelos telefones (15) 35275556- (15) 97125169.

A entrevista pertence ao Projeto de pesquisa de mestrado em educação cujo objetivo é compreender a atuação do Supervisor de Ensino das Classes Especiais em Salas de Recursos nas escolas estaduais do município Itapetininga.

Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com professores especializados e supervisores de ensino, visando, por parte da referida aluna a realização de uma dissertação. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita.

Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos serão divulgados por meio de artigos e trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários e encontros, mas que nesse caso, será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim, a privacidade.

Você receberá uma cópia desse termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação na pesquisa.

Deise de Sales Rustichelli
Pesquisadora

Itapetininga, 3 de junho de 2013.

Nome e Assinatura do Sujeito da Pesquisa

ANEXO 2**ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS ESPECIALIZADAS EM DEFICIENCIA INTELECTUAL E SUPERVISORAS DE ENSINO**

Entrevista n°: _____

Entrevistada: _____ Data: _____

Cargo: _____

Qual sua formação inicial? Em qual Universidade?

Que ano você se formou?

Quando você ingressou como titular de cargo efetivo?

Você lembra se tinha Supervisor responsável pela Educação Especial?

Como era a matrícula desses alunos na classe especial, como eram encaminhados?

E a trajetória desses alunos, você tem conhecimento?

Vocês foram abrindo ou transformando as classes especiais em salas de recursos?

E como era a atuação do Supervisor de Ensino nas classes especiais e salas de recursos?

ANEXO 3 - REGISTROS DAS REFERÊNCIAS DOS SUPERVISORES DE ENSINO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS TERMOS DE VISITA (2000 A 2013)- ESCOLA 1 (E1)

2000 - 27 visitas - 1 citação

“Os alunos ... da 1ª série A e ... (1ª B), que apresentaram baixo rendimento durante o ano foram encaminhados para a Classe Especial”;

2001- 29 visitas - 6 citações

04/04 - “Visitei a sala da classe especial da Profª. ... e conversamos sobre o projeto de computação. A Direção nos informou que irá colocar os equipamentos após a reforma da sala para maior segurança dos equipamentos”.

20/04 - “Visitei a sala de classe especial e fui informado que o equipamento de informática será instalado na próxima semana, em virtude de uma pequena reforma que a U. E. irá promover”.

24/05 - “A direção comunicou que está aguardando material para a reforma da sala, mas como até o momento não conseguiu, fará a instalação dos computadores para vistoria na próxima 3ª feira (29/05) da sala de classe especial”.

01/06 - “O objetivo da visita foi verificar a instalação do computador e impressora na sala de classe especial. A secretária ... ligou os equipamentos e notamos que tudo funciona. A internet será instalada nos próximos dias e a sala de classe especial, conforme informou a direção está para ser reformada aguardando os recursos necessários, o que causou o atraso das instalações do computador”.

13/07 - “Conversamos com a professora..., professora da classe especial e nos informou que está fazendo o curso de informática e que já consegue trabalhar no computador em benefício de nossas crianças”.

2002 - 33 visitas - 1 citação

02/10 - “A Oficina Pedagógica está enviando a ficha de inscrição para os alunos de Ed. Especial que participarão do II Encontro das Classes Especiais e Salas de Recursos que acontecerá no dia 12 de outubro na Escola Estadual...”.

2003 - 29 visitas - 2 citações

11/02 - “A Unidade Escolar conta com 17 classes, entre elas 1 classe especial DM”.

10/07 - “Visitei a classe especial da Profª. ... e como atividade dava um ditado para os alunos. Na oportunidade solicitei o aproveitamento com relação ao uso da informática e a professora me informou que o equipamento não se encontra em sua sala”.

2004 - 11 visitas - 2 citações

Março/2004 - “Classe Especial - Solicitação do projeto pedagógico e relatório individual do aluno”.

29/04 - “Os alunos ... e ... da classe especial foram incluídos na EJA, ciclo I da rede municipal”.

2005 - 13 visitas - zero citação

2006 - 10 visitas - 2 citações

13/10- “Nesta oportunidade aqui comparecem os supervisores e ATP de Educação Especial com objetivo de analisar as solicitações de material para as classes especiais de DM e Sala de Recurso. A Diretoria de Ensino recebeu recursos para as classes especiais SAPES: são 15 classes para receber as verbas para material de consumo, serviços e material permanente. As professoras ... e ... ajudam na análise das necessidades para a escola”.

23/11 - “Na secretaria da escola analiso as matrículas dos alunos que usarão o transporte escolar subsidiados pela prefeitura. Por enquanto há 11 alunos que usarão o transporte, são alunos da classe especial que aqui chegam trazidos por “peruas” ou “Vans” dos diversos bairros de Itapetininga. As Circulares 663 e 708/2006, orientam sobre o preenchimento das fichas para uso dos transportes”.

2007 - 20 visitas - 3 citações

14/02 - “A frequência dos alunos é excelente nas salas de aulas. A escola funciona no período da manhã com 8 salas mais a Sala de Recurso e a tarde mais 8 salas e a classe especial DM”.

13/06 - “Relativamente à Sala de Recursos, atendendo ao convite da professora..., percebemos que os alunos estão desenvolvendo o Projeto “Aprendendo com a prática- não ao desperdício”. Nesta data saíram à pesquisa de campo, sendo fotografadas hortas nas imediações da escola e estão sendo confeccionados livros de receitas, com utilização, inclusive do computador. Os alunos todos, queriam mostrar-nos o que estão fazendo, enaltecendo o trabalho uns dos outros e, especialmente, a atuação da professora..., que em nosso modo de ver, atua com o devido compromisso junto à Sala de Recursos”.

29/06 - “Lembramos ainda, que a Oficina Pedagógica está realizando capacitações para os professores com alunos incluídos. Já foram realizadas, até a presente data, 3 (três) capacitações neste ano, e que a escola conta com os Parâmetros Curriculares Nacionais- Adaptações Curriculares - Estratégias para a educação especial de alunos N. E. E., que pode subsidiar as atividades do professor junto aos alunos com tais dificuldades. Solicitamos, sejam, estas orientações dadas a conhecer dos professores, especialmente aqueles que têm alunos incluídos”.

2008 - 13 visitas - zero citação

2009 - 13 visitas - 1 citação

29/04 - “Durante a visita, tratamos dos seguintes assuntos: - horário de atendimento da Sala de Recursos”.

2010 - 13 visitas - 4 citações

25/03 - “Atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais na Classe Especial e na Sala de Recursos, embora haja ainda 9 alunos sem atendimento”.

12/04 - “E juntamente com a PC ..., visito a Sala de Educação Especial-DM com a Professora ...- observo a atividade proposta e os cadernos dos alunos”.

28/ 09 - “Atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais- transformação da Classe Especial em Sala de Recursos em 2011”.

01/12 - “Discussão sobre a transformação da Classe Especial em Sala de Recursos, providências para encaminhamento de alguns alunos que necessitam de atendimento contínuo”.

2011 - 15 visitas - zero citação

2012 - 18 visitas - 2 citações

18/04 - “A finalidade da visita foi realizar o levantamento dos materiais disponíveis da Sala de Recursos e orientar para que seja solicitado o material que a escola ainda não dispõe. Orientamos também, que seja relacionado no pedido, material para os alunos incluídos, dessa forma, aprimorando a adaptação curricular a esses alunos nas salas regulares”.

29/08 - “O objetivo da visita foi acompanhar o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos DI e a Vice-Diretora nos informou que as professoras especializadas realizam regularmente orientações nas ATPCs aos professores que atuam com esses alunos nas salas regulares. Orientamos a Professora..., da Sala de Recursos - tarde, quanto a adequação dos temas trabalhados com os alunos, sempre promovendo a adequação com a idade dos atendidos. O portfólio dos anexos estava claro e bem elaborado e a Equipe do CAPE orientou apenas, quanto ao preenchimentos dos anexos II e III, a descrever claramente os objetivos e habilidades a serem desenvolvidos com os alunos. A sala está bem equipada com material de consumo e permanente.

2013 - 11 visitas - zero citação

ANEXO 4 - REGISTROS DAS REFERENCIAS DOS SUPERVISORES DE ENSINO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS TERMOS DE VISITA (2000 A 2013) – ESCOLA 2

Ano 2000 - 37 termos - 5 Citações

27/03 - “O objetivo da visita foi registrar o número de alunos presentes - Classe Especial – Manhã - 10 alunos e tarde - 10 alunos”.

11/04 - “Os objetivos da visita foram: - Classe Especial - regida pela professora Lia”.

12/04 - “Classe Especial - 08 alunos presentes, a professora está se esforçando, mas ainda não consegue ter o comando da classe. Demonstra interesse e necessidade de uma licença médica”.

07/06 - “Presença do dia- Classe Especial – Manhã - 08 alunos”.

09/08 - “Frequência diária- Classe Especial – M - 08 e tarde - 10 alunos”.

2001 - 15 termos - 1 citação

08/10 - “O objetivo da visita foi verificar as atividades das classes especiais e a utilização dos equipamentos de informática e de som, adquiridos para a utilização dessas classes; - o encaminhamento de aluno, da classe regular para a classe especial, deverá seguir os trâmites emanados pela Resolução nº 95/2000; - Sugerimos ainda, análise e estudo para a transformação de uma das classes especiais (DM) para Sala de Recursos”.

2002 - 24 termos - 3 citações

7/5 - “Conversei com a professora..., da Classe Especial a respeito do trabalho realizado a respeito da aluna Juliana, que apresentou problema comportamental nos últimos dias”.

02/09 - “Visitei também, acompanhado da PCP Andréia, a classe especial, recebendo informações da professora Ana Maria sobre o trabalho realizado e os progressos das crianças”.

17/12 - Conversamos com a professora..., da classe especial – manhã - sobre o trabalho realizado no corrente ano letivo e o acompanhamento dos alunos para o ano de 2003, tendo em vista a inclusão nas classes regulares. Após verificar cadernos, anotações e observações da professora..., ficou acertado o seguinte sobre os alunos:..., inclusão na 3ª série, ..., inclusão (o aluno conforme já foi conversado com os pais deverá ser matriculado na EJA, 1º ciclo da prefeitura municipal), ..., inclusão na 3ª série, ...- 3ª série, inclusão, podendo ser junto a uma classe em nível de 2ª série, bem adiantada. Em relação ao aluno..., com 22 anos de idade e frequentando a Classe Especial desde 1991, entendemos que os pais devem ser orientados no sentido de encaminhar o aluno para uma classe de EJA (supletivo). Participaram da reunião com a professora..., titular da classe, a PCP..., a Diretora..., a ATP... e o Supervisor...”.

2003 - 22 termos - 5 citações

06/02 - “Visitei a sala de Ed. Especial, Profª..., conversei com os 9 alunos presentes e com a professora”;

02/04 - “Conversamos também com a professora... da classe de DM, a respeito do aluno..., tendo chegado à conclusão de que, por um engano, ele foi colocado em outra classe, mas irá ser colocado em classe adequada”.

07/03 - “Visitei também a classe especial, onde conversei com a professora... e verifiquei os trabalhos produzidos pelos alunos”.

08/05 - “Os alunos da classe especial estavam na sala de vídeo, com a professora..., assistindo um filme que, ao retornar a será, será objeto de comentários e reprodução do enredo através da produção de textos”.

09/06 - Classe Especial- 12 alunos presentes. Verifiquei com a professora... a situação e evolução dos alunos da classe. O trabalho realizado pela docente merece nossos cumprimentos”.

2004 - 11 visitas - 4 citações

02/02 - “Quanto às classes especiais, uma foi atribuída para efetivo e a outra que deverá ser transformada em sala de recursos até abril de 2004, deverá ser atribuída em nível de DE. Os alunos que estão em idade avançada para as classes, deverão ser encaminhados para projetos profissionalizantes com parceria da escola com entidades da cidade ligadas à prefeitura municipal e às particulares”.

03/03 - “Acompanhamento e orientações quanto à transformação da classe especial em sala de recursos, encaminhamentos dos alunos com necessidades especiais”.

06/04 - “Visitei a sala de educação especial e fiquei admirada com a maneira carinhosa e competente que a professora... trata seus alunos”.

27/05 - “Conversamos ainda sobre os alunos portadores de necessidades especiais, juntamente com a professora..., responsável pela classe especial”.

16/09 - “Visitei ainda a sala de classe especial, da professora... que me apresentou diversos trabalhos, inclusive, alguns feitos no computador. Informou ainda que os alunos... e ... serão incluídos nas turmas regulares, em breve”.

2005 - 10 visitas - 1 citação

27/10 - “discutimos outros aspectos como integração dos alunos dessa sala de recursos nas aulas de educação física e educação artística, gradativamente, além do trabalho voluntário nesse sentido que já é realizado. Notamos que a Direção da Escola e a Coordenação Pedagógica realizam práticas de inclusão na escola”.

2006 - 12 visitas - 01 citação

16/10 - “Comparecemos nesta escola para tratar de assuntos relativos à classe especial, materiais que precisam de consertos ou adaptação, tais como uma impressora e computador, além de inovar os materiais de consumo dos alunos. Em visita à sala, encontramos a professora... com seus alunos trabalhando uma atividade chamada “Diário”, onde os alunos contam e escrevem o que fizeram no domingo. A sala estava produzindo bem, apresentava-se limpa e em ordem”.

2007 - 26 visitas - 2 citações

18/04 - “Nesta oportunidade encontra-se na escola, eletricista instalando 6 computadores na sala de educação especial”.

20/09 - “Visito a classe especial com a professora.... A professora desenvolve a “pedagogia da autonomia”, percebo os alunos trabalhando com independência total, cada um realizando suas tarefas.”

2008- 24 visitas- 2 citações

08/01 - “Compareço a esta escola, nesta linda manhã de verão, para encaminhar à Direção da Escola, documento do Sr. ..., pai do aluno..., que frequenta a classe especial. Deixo na escola com as professoras... e ..., esta última, da classe especial, documento do pai do aluno..., solicitando informações sobre “Procedimentos pedagógicos” adotados pela escola para o desenvolvimento de seu filho. A professora... explica seu trabalho na classe especial para desenvolver melhor performance de vida para o aluno...”.

10/01 - “A professora... juntamente com a professora... respondem a questionamentos do Sr. ..., pai do aluno da classe especial...”.

2009 - 14 visitas - 1 citação

16/02 - “Converso com a professora da Sala de Recursos..., com 19 alunos para a educação inclusiva e professora... com a classe especial. É um período de sondagem e dialogo com as famílias destes alunos para uma adaptação construtiva”.

2010 - 23 visitas - 3 citações

03/05 - “O objetivo da visita foi dar ciência do ofício de N° 193/2010 - do CAPE/CENP/SEE, solicitando documentos referentes ao recebimento de mobiliário e equipamentos do PROINESP/MEC (Programa de Informática para Educação Especial) para atendimento aos portadores de necessidades especiais da U.E. Esta Supervisão de Ensino orientou o senhor diretor a encaminhar declaração atestando o recebimento dos equipamentos e mobiliários, anexando cópias das notas fiscais”.

11/05 - “Ofício 193/2010 - do CAPE - a escola já encaminhou”

29/09 - “A sala de recurso funciona no período da manhã com a professora... A sala está com vários computadores, é uma sala ótima, arrumada especialmente para a classe especial”.

2011 - 25 visitas - 5 citações

21/02 - “Compareço acompanhada pela PCOP..., com a finalidade de acompanhar as atividades relacionadas à educação especial. Na oportunidade, verificamos a demanda- 14 alunos matriculados na classe regida por professor especialista (neste dia, 11 alunos estavam presentes). A professora regente... informou que 1 (um) aluno não está frequentando. Solicitamos à professora avaliar todos os alunos e retomar a situação de cada um. E ainda, que a professora programe reunião de pais para que os mesmos informem, tragam documentos ou outros, no sentido de apoiar o trabalho em sala de aula. Orientamos ainda, que as aulas devem ser muito bem planejadas para atender as reais necessidades desses alunos. Em seguida, visitamos a sala de recursos, onde estavam 03 alunos, fomos recebidas pela professora... Verificamos os materiais existentes nesta sala e orientamos para que a professora relacione e nos envie, deixando ainda, a orientação e retomada da responsabilidade sobre o material recebido (educação especial), da Diretoria de Ensino. Ao final, conversamos com a PC..., sobre a dinâmica dessas salas e como Equipe da Educação Especial, colocamo-nos à disposição”.

04/05 - “Sob a ordem da Dirigente Regional de Ensino, aqui compareço para juntamente com o Diretor da escola, analisar o pedido do Promotor de Justiça, que solicita vaga para crianças com necessidades especiais na sala de recurso. A criança frequenta a 6ª série, tem 16 anos. Visito a Sala de recursos que tem 49m² e atende 15 alunos. Talvez haja necessidade de matricular esse aluno em classes do supletivo”

28/07 - “Comparecemos nesta data, nesta U.E, com a finalidade de acompanhar as atividades da Classe Regida por Professor Especializado - CRPE (antiga classe especial). Junto à professora..., solicitamos registros/avaliações dos alunos atendidos, atendendo ao Comunicado do CAPE - Centro de Apoio Especializado, de 14 de julho de 2011, sobre a permanência da Classe Regida por Professor Especializado, esclarecendo, inclusive, a função deste serviço de atendimento e suas características atuais. Conforme o Comunicado, a classe regida, constitui-se em agrupamento sistemático de alunos com deficiência intelectual ou deficiência múltipla associada à deficiência intelectual, que necessitam apoio permanente e requeiram alteração significativa do currículo. Neste caso, os alunos matriculados neste serviço, devem estar impossibilitados de frequentar a sala regular com apoio da sala de

recursos, pois necessitam de apoio permanente. Diante do exposto, há a exigência de avaliação criteriosa de cada aluno, inicialmente por parte da professora da classe em questão e posteriormente, a ratificação pela Equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino, para permanência do serviço ou transformação em Sala de Recursos”.

25/10 - “Comparecemos nesta Unidade Escolar, no período manhã as supervisoras de Ensino, Prof^{as}... e... e a PCOP da Oficina Pedagógica, Prof^a..., sendo recebidas pela diretora de Escola, Prof^a....

O objetivo exclusivo deste Termo é proceder às orientações à equipe gestora quanto às providências acerca da “transformação da Sala Regida por Professor Especialista” em Sala de Recurso”, à luz da Resolução SE Nº 11/2008. Para tanto, a equipe gestora deverá seguir os seguintes procedimentos administrativo-pedagógicos conforme seguem:

- 01-Ofício encaminhado ao Dirigente Regional de Ensino solicitando a transformação dos SAPEs;
- 02- Cópia da ata do Conselho de Escola ratificando a solicitação;
- 03-Relação dos alunos que frequentarão a Sala de Recurso;
- 04-Relatório da Professora Especialista com os devidos encaminhamentos e;
- 05-Ficha de declaração do GDAE.

Discutimos, ainda, o caso de alguns alunos desta sala que deverão ser encaminhados à avaliação diagnóstica na APAE deste município. “Solicitamos o encaminhamento destes documentos até 07/11/2011, para posterior encaminhamento ao CAPE”.

2012 - 19 visitas – 3citações

07/02 - “Compareço nesta Unidade Escolar, acompanhada pela PCOP de Educação Especial, Prof^a ..., sendo recebida pela Diretora de Escola, Prof^a. ...

O objetivo da visita foi ajustar o atendimento da demanda para a Sala de Recursos e em conjunto com a equipe gestora ficou acordado que uma sala funcionará no período da manhã e outra no período da tarde, pois, dessa forma, possibilitará um melhor serviço especializado aos alunos que estudam nos dois períodos. Haverá a necessidade de reavaliação dos alunos pelas professoras especialistas, para que não estejam indevidamente cadastrados como deficientes intelectuais.

Orientamos quanto ao cuidado de atendimento apenas aos alunos com necessidades educacionais intelectuais, se possível, com parecer de especialista da saúde, conforme Resolução SEE Nº 11/2008. A sala deverá ser organizada com os materiais disponíveis ao SAPEs, listados em planilha própria e verificar também a necessidade de manutenção dos mesmos”.

29/08 - “Compareço nesta data na supracitada escola, acompanhada pela equipe do CAPE, prof^{as} ... e ... e PCNP de Educação Especial..., sendo recebidas pela Diretora de Escola, Prof^a. ... e Prof^a..., Supervisora da Escola.

Inicialmente, conversamos com a equipe gestora sobre as demandas da escola que conta com alunos deficientes físicos (cadeirantes) matriculados e orientamos a direção para que esses alunos utilizem os *notbooks* nas aulas, com o currículo digitalizado. Esses alunos já estão contemplados na planilha para um futuro atendimento por cuidador.

Na sala de recursos, com a prof^a. ..., verificamos a realização de avaliações pedagógicas, junto aos alunos com indícios de deficiência intelectual, mas na maioria dos casos, não se constata deficiência intelectual, mas distúrbio de aprendizagem que podem ser trabalhados com adequação do currículo pelos professores com o apoio das professoras especializadas. A

professora utiliza “Diário de Classe” para proceder aos devidos registros de presença dos alunos atendidos na sala de recursos.

A equipe do CAPE orientou para a contratação de profissional na plataforma CADE para realizar OT aos professores.

Parabenizamos a direção pelo empenho em tornar a escola um ambiente de inclusão.

05/12 - “Visita à Sala de recursos – orientações às professoras quanto à utilização de materiais e organização da sala, atendimento dos alunos e solicitação da DE”.

2013 - 12 visitas - zero citação