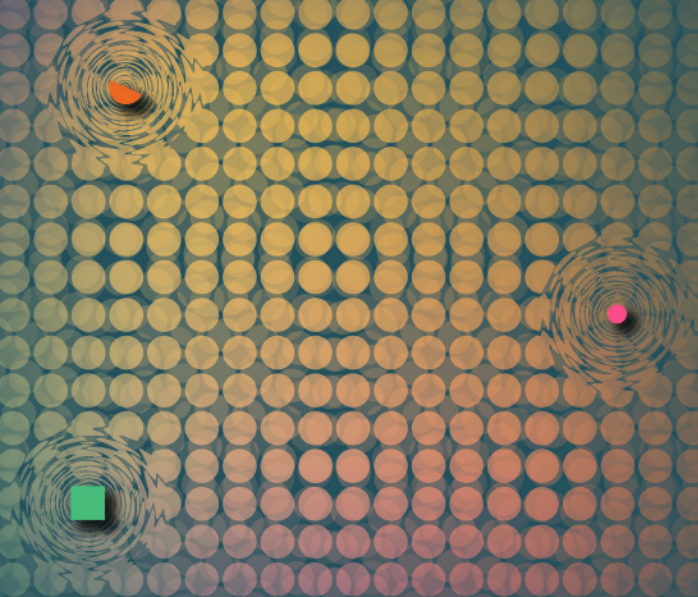


Diferenças, Deficiências e Desigualdades

cenários de pesquisas



Organizadoras

Shirley Silva • Roseane Rabelo Sousa Farias
Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva • Sandra Rodrigues da Silva Chang

Diferenças, deficiências e desigualdades - cenários de pesquisas

Shirley Silva
Roseane Rabelo Souza Farias
Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva
Sandra Rodrigues da Silva Chang
(Organizadoras)

DOI: 10.11606/9786587047362



Faculdade de Educação da USP

2022

Organizadoras

Shirley Silva
Roseane Rabelo Sousa Farias
Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva
Sandra Rodrigues da Silva Chang

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
Vice-Reitora: Pro^a. Dr^a. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Prof^a. Dr^a. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto
Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Revisão de texto

Thiago Rosenberg

Projeto Gráfico

Antonio Quixadá

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308
Cidade Universitária – Butantã
05508-040 – São Paulo – Brasil
(11) 3091-2360
E-mail: spdfe@usp.br
<http://www4.fe.usp.br/>



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Common indicada.

| | |
|------|--|
| D569 | <p>Diferenças, deficiências e desigualdades: cenários de pesquisas. / Shirley Silva <i>et al.</i> (Organizadores). São Paulo: FEUSP, 2022. 391 p.</p> <p>ISBN: 978-65-87047-36-2 (E-book – PDF) DOI: 10.11606/9786587047362</p> <p>I. Diferenças. 2. Deficiências. 3. Desigualdades. 4. Pesquisas acadêmicas. I. Silva, Shirley. II. Farias, Roseane Rabelo Souza. III. Silva, Letícia Paloma de Freitas Pereira. IV. Chang, Sandra Rodrigues da Silva. V. Título.</p> <p>CDD 22^a ed. 371.9</p> |
|------|--|

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8a: 7532

O AVESSO DE UM DIREITO – REPRESENTAÇÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INSCRITAS EM COTIDIANOS EDUCACIONAIS

Shirley Silva

Introdução

Eu acho que nós ainda não estamos preparados para receber este aluno [com deficiência]. Realmente é muito interessante [a presença na escola comum] agora não estamos prontos para receber estes alunos [...] a gente não foi formado para isso, então a gente tem muita dificuldade, sim.

[...] alguém [profissional especializado] que conheça realmente como agir, que não é o professor comum da rede, esse professor nunca teve contato para isso, a gente não tem essa formação, [...] tem que ser um tratamento mais individualizado [...] eu me sinto assim, me colocando no papel do professor, acho muito complicado.

Os trechos acima, que datam de 1992,¹ são reiteradamente pronunciados nos cotidianos escolares. Na experiência com a docência em pedagogia e com a orientação de estágios na área de educação e escolarização de pessoas com deficiência, 30 anos depois, o mesmo conteúdo continua se apresentando nos depoimentos de alunas e alunos sobre suas vivências nos mais diversos contextos escolares.

Estudos, pesquisas e análises no campo educacional e em áreas correlatas têm fomentado reflexões ao atuar diretamente em redes de ensino na formação docente, com contribuições na proposição de práticas e metodologias que buscam intervir neste

¹ Depoimentos provenientes de entrevistas realizadas com profissionais da Educação Infantil de duas creches para pesquisa de mestrado (SILVA, 1994).

não-lugar da pessoa com deficiência nos espaços comuns de escolarização formal. Um não-lugar que compromete o seu direito à educação escolarizada e, consequentemente, a sua aprendizagem e a sua circulação pelo cotidiano de produção social nesses espaços.

Este capítulo apresenta uma discussão sobre esse direito relacionado a uma educação denominada especial a partir de pesquisa realizada em uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo,² da qual emergiram indicativos da permanência do lócus da *anormalidade* sobre esse grupo específico.³ O enfoque da pesquisa havia sido analisar a conclusão do Ensino Fundamental.⁴ A presença de pessoas com deficiência nas classes comuns nessa etapa da Educação Básica tem suscitado a produção de debates nos cotidianos escolares e constitui parte significativa da produção de pesquisas acadêmicas. Isso se dá provavelmente por ser nessa etapa que a cognição se mostra imperiosa no e para o processo de produção de conhecimento, assim como nos procedimentos e nas avaliações de resultados do processo de ensino e aprendizagem, reafirmando-se o lugar da *normalidade*.

A partir das trajetórias escolares das alunas e dos alunos identificados como da Educação Especial e por meio da análise da documentação escolar⁵ e dos registros na plataforma administrativa do Sistema Estadual de Ensino de São Paulo,⁶ observamos a

2 A pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e com a autorização da referida rede de ensino, de seus órgãos administrativos e das unidades educacionais para a coleta dos dados.

3 A questão, aqui, é falar de um grupo sem atrelá-lo a um conceito que negue a individualidade dos que a ele pertencem, tal qual ocorre com o conceito de população como “um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável” (LOPES; VIELGA-NETO, 2007, p. 955).

4 No período estudado, o Ensino Médio não era obrigatório, em conformidade com a Emenda Constitucional nº 59/2009.

5 Foram considerados como documentação escolar projetos pedagógicos, planos e projetos desenvolvidos; atas de reuniões de conselhos de escola e de classe; cadernos de registro para áreas específicas, como o de ocorrências, da Educação Especial, entre outros adotados pelas escolas; e outros documentos contidos nos prontuários escolares.

6 A Secretaria Escolar Digital reúne dados de matrícula e de evolução na Educação Básica e Técnica de todas as

reafirmação dos depoimentos de 1992 trazidos na epígrafe, que apontam para o não-lugar, o não-direito e o não-pertencimento. Particularmente, colocamos em debate a representação dessas pessoas, dos seus processos de escolarização e das relações estabelecidas com as famílias que se mostraram presentes nos diversos tipos de documentos registrados em seus prontuários escolares.

Essa leitura nos posicionou no interior dos microespaços de materialização cotidiana da vida escolar dessas pessoas e de suas professoras e professores, quebrando a inércia⁷ dos documentos armazenados nos prontuários a partir da busca de elementos que permitissem reconstituir essas trajetórias escolares e, conseqüentemente, o direito à escolarização. Nesse percurso, os documentos tornaram-se fontes à medida que revelavam um processo que não é individual, característico das alunas e dos alunos da Educação Especial, mas sim fruto de um contexto, de uma prática institucional, e que, com raras exceções, apresentavam o que denominamos de avesso de um direito – e por que não a ideia de um “sonho etéreo”?⁸

Ao iluminar estes papéis “ordinários” pode-se pensar na importância de uma “memória de papel” para o reconhecimento de diferentes práticas, costumes, rituais, ações e sociabilidades dos e entre os/as professores/as como ponto de partida para reinventar outros presentes [...] Aparentemente banais, eles iluminam posicionamentos políticos, redes de sociabilidade e espaços de legitimação. (CUNHA; MIGNOT, 2006, p. 42-43).

Cabe complementar que esses papéis iluminam marcas, subjetividades, estigmas e preconceitos que se antepõem aos próprios sujeitos. A eleição dessa documentação como uma das matrizes para se compreender, por meio das trajetórias escolares, o direito das pessoas com deficiência à educação e à escolarização impõe uma leitura não

alunas e alunos matriculados em escolas do estado de São Paulo.

7 Considerou-se, aqui, a discussão realizada por Pessanha, Oliveira e Assis (2011).

8 Utilizo-me de expressão empregada pelo professor doutor Rinaldo Voltolini em sua apresentação no encontro *Formação continuada de professores para a Educação Especial e o Ensino Regular: a via da educação inclusiva*, em 2011.

automatizada.

Aparentemente pouco importantes [os escritos] são resultado tanto de imposições institucionais (via planejamento escolar) como da vontade de testemunhar um vivido. Neles, a escola é uma presença tática que impõe o registro de uma experiência e, por conseguinte, produz um discurso em relação a uma cultura pedagógica específica. (CUNHA; MIGNOT, 2006, p. 53).

Jabert (2011, p. 106), ao apresentar pesquisa subsidiada com prontuários médicos, afirma como esses são instrumentos privilegiados para uma análise das produções individuais e coletivas dos profissionais das instituições acerca das suas compreensões e experiências com a loucura. Aponta, ainda, que a forma como esses discursos se estruturam é muito diversa daquela encontrada em textos de debates estritamente acadêmicos e teóricos, “que têm por objetivo produzir um sistema interpretativo que ofereça inteligibilidade” acerca do debate proposto.

Em conversa com esse autor, de forma análoga, podemos dizer que o mesmo se apresentou na leitura dos documentos presentes nos prontuários analisados – algumas narrativas com certa formalidade na descrição dos fatos e das situações, e outras que, sobretudo, expressavam generalizações a partir de situações compreendidas como anormalidades, portanto como deficiências, identificadas a partir de circunstâncias individuais e singulares que se produziam nos cotidianos escolares.

As considerações e os apontamentos a serem lidos não indicam uma possível ausência de ações no campo de uma política educacional ou da rede pesquisada, mas reiteram, por um lado, os pilares que sustentam os processos de escolarização – o intelecto e a normalidade – e, por outro, a falsa promessa de que estar junto em um mesmo espaço físico promova automaticamente a inclusão e o processo de escolarização.

Este capítulo está estruturado em três partes: a primeira apresenta, de forma sucinta, o percurso metodológico da pesquisa e o seu lócus, apontando o recorte desta análise. Na segunda parte, por meio de um compilado do material considerado, indica-se

o que denominamos de scripts, pois a produção textual analisada revelou como que um roteiro de ação frente a situações similares – ainda que os sujeitos e os contextos das unidades escolares fossem completamente diferentes. Na terceira parte, apresentamos as considerações finais, com uma análise da complexidade desse processo que desemboca na negação de um direito – à escolarização – e que traz atravessamentos e questões talvez ainda mal compreendidos.

O *lócus*, a metodologia e os atravessamentos que se colocam no ato de pesquisar

A rede de ensino pesquisada encontra-se em um município de perfil geopolítico diferenciado – e privilegiado – nos cenários estadual (São Paulo) e nacional, com expressivo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). É um município considerado centro de produção e difusão de conhecimento tecnológico de ponta. Possui, ainda, diversas instituições de Ensino Superior. Como toda metrópole, também tem alto índice de desigualdades sociais e econômicas, com grande concentração de renda e disparidade no acesso a serviços públicos nas diversas áreas sociais, o que provoca uma deterioração na vida das pessoas que estão em territórios à margem do centro urbano.

Já em 1992,⁹ esse município implementou como diretriz de sua política educacional o preceito constitucional do direito ao acesso e à permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (regular ou supletivo). Naquele momento histórico, iniciou diversas ações visando dar sustentação a essa diretriz política. Era, assim, um município com características particulares nesse campo, pois considerou como parte das políticas educacionais ações diretas de intervenção em sua rede de ensino, buscando qualificar o atendimento dado a alunas e alunos da Educação Especial. Para isso, criou cargos para profissionais da Educação Es-

9 A referência é importante, pois é um dos primeiros municípios, se não o primeiro, a implementar as diretrizes da Constituição Federal de 1988, como a transposição das creches da assistência para a educação e a garantia de educação para todos, independentemente de suas condições.

pecial em diferentes serviços de apoio educacional especializados, como professora ou professor itinerante, salas de recursos e uma ação permanente de formação continuada desses e das demais profissionais da educação.

Esse histórico contribuiu para a definição inicial dos sujeitos da pesquisa: aqueles identificados pela rede de ensino como da Educação Especial matriculados nas turmas de 1ª série do Ensino Fundamental, com duração de oito anos, no ano de 1998. Tal delimitação se deu inclusive porque, no período subsequente, a rede não fez nenhuma alteração em sua organização pedagógica – como a implementação de ciclos –, permitindo inferir que aquelas alunas e alunos puderam cursar toda essa etapa da Educação Básica sob uma mesma diretriz pedagógica.

A não compatibilização dos dados quantitativos referentes ao ano inicial da pesquisa – provenientes da rede de ensino (139), do Informe Estatístico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que não trazia dados, e das primeiras escolas em que se apresentou a pesquisa, que não possuíam um registro próprio desses dados – orientou uma alteração metodológica na coleta dessas informações para a definição dos sujeitos: a leitura da totalidade dos prontuários de matriculadas e matriculados, em 1998, em cada uma das escolas do Ensino Fundamental¹⁰ da rede pesquisada. O estudo documental realizado, especificamente em relação às trajetórias, teve como base documentos oficiais: prontuários das alunas e dos alunos; atas das reuniões de conselhos de classe e de série e suas atas finais; documentos pedagógicos, como adaptações e/ou flexibilizações curriculares; e procedimentos de avaliação das pessoas

10 A rede pesquisada tinha cinco subdivisões administrativas pedagógicas, com 39 escolas de Ensino Fundamental. Foram coletados dados de quatro delas, totalizando 26 escolas, 108 salas de 1ª série e 3.057 prontuários lidos (considerando-se inclusive os matriculados repetentes). Foram adotados dois procedimentos iniciais de organização geral de todas as unidades educacionais: codificação das escolas, das turmas, das alunas e dos alunos (a partir das listas-piloto – primeiro documento dos matriculados nas escolas, no qual são registradas, ao longo do ano letivo, todas as suas movimentações, como transferências e frequências – ou das atas finais dos conselhos de classe); e produção de planilhas com dados formais (matrículas, transferências, repetências etc.) e informações das documentações que constavam nos prontuários.

com deficiência, com os respectivos critérios de aprovação, repetência e evasão. A coleta e o registro dos dados foram devidamente autorizados pela rede de ensino e pelas escolas, pois o fato de serem oficiais não implica diretamente a sua disponibilidade pública, uma vez que o conteúdo é relativo à vida escolar de cada aluna e aluno.

A partir disso, outra questão metodológica se interpôs: como não havia documentos oficiais que indicassem formalmente quais eram as alunas e os alunos da Educação Especial, quais seriam os nossos critérios para estabelecer isso? Com 3.057 prontuários a serem lidos e analisados, quais indicativos nos permitiriam dizer que uma aluna ou um aluno teria sido identificado como da Educação Especial?

Diversos documentos específicos das alunas e dos alunos contribuíram para um desenho inicial dos diferentes processos de escolarização, como laudos e diagnósticos emitidos por profissionais da saúde; relatórios das professoras de Educação Especial; registros variados de acompanhamento escolar próprios das escolas; cartas trocadas entre a unidade escolar e a família das alunas e dos alunos; e até documentos relacionados ao transporte escolar.

Ainda que a Educação Especial venha buscando se distanciar do discurso médico e patológico, os laudos do campo da saúde são instrumentos balizadores das redes públicas de ensino para inserção nos levantamentos anuais de matrícula realizados pelo Inep. Desse modo, optamos por considerar como vinculados à Educação Especial, inicialmente, as alunas e os alunos que possuíam laudo ou registro de atendimento educacional especializado em algum dos seus documentos. Outro critério adotado foi o número de reprovações em alguma série, consecutivas ou intercaladas, considerando-se que a reprovação era muito praticada com esse grupo específico em organizações didáticas seriadas.

Verificamos, posteriormente, quais alunas e alunos dessa pré-seleção haviam sido indicados como vinculados à Educação Especial na Secretaria Escolar Digital. As trajetórias escolares das e dos identificados compuseram, então, o material para a

análise final,¹¹ a partir do qual selecionamos alguns trechos para dar corpo à presente discussão.

Representação textual sobre a escolarização de alunas e alunos da educação especial

[...] a inclusão e a exclusão acontecem no âmbito da norma; e, na medida em que esta é tida como natural, aquelas operações de ordenação – aproximação, comparação e classificação e atendimentos das especificidades – parecem naturalmente necessárias. Deriva de tal naturalização a própria justificativa epistemológica e ética do ordenamento. Em resumo, a norma acaba funcionando como uma matriz de inteligibilidade na qual as políticas e as práticas de inclusão fazem sentido e são justificadas. (LOPES; VEIGA-NETO, 2007, p. 959).

Papéis antes tratados principalmente pela sua utilidade (valor de uso) passam cada vez mais a valerem pela sua capacidade de remeter a outra coisa (valor do signo) e remetem para uma compreensão do conjunto de fazeres praticados no interior das escolas. De forma menos convencional, estes documentos tratam também das reformas educacionais, das políticas, das propostas de ensino, na perspectiva daqueles que acatam ou subvertem as imposições e enfrentam dificuldades e dilemas, para colocar em prática aquilo que foi elaborado pelo poder público. (CUNHA; MIGNOT, 2006, p. 56).

As citações acima são basilares para compreender os excertos¹² que serão transcritos dos prontuários escolares, representações que buscam, sem juízo de valor,

11 Foram selecionados para análise 291 prontuários; desses, 69 confirmaram-se como de aluna ou aluno da Educação Especial, mas apenas 40 estavam formalizados na Secretaria Escolar Digital.

12 Serão mantidas as terminologias adotadas no período e/ou nos documentos analisados. Ressalta-se que alguns desses alunos e alunas haviam ingressado no Ensino Fundamental em anos anteriores ao de referência, 1998. Nessas situações, foram incorporadas à análise as suas documentações pregressas.

apresentar a crueza da escola a partir dos fazeres praticados em seu interior, funcionando como matriz de inteligibilidade e valor de signo.

Com esses excertos, não se tem a intenção de responsabilizar suas autoras ou autores pelo que expressam quanto a ações e implicações político-pedagógicas no cotidiano escolar dessas alunas e alunos. Pretende-se, antes, apontar as complexidades em torno das “anormalidades” e das deficiências e como isso se antepõe, se sobrepõe e se materializa na experiência escolar dessas pessoas, direcionando procedimentos, práticas e decisões sobre seus processos de escolarização. Obviamente há implicações em suas trajetórias escolares, mas pode-se dizer que também são afetadas suas relações posteriores com todas as dimensões de uma vida com cidadania: o trabalho, o ir e vir de forma independente, a fruição de cultura, de esporte etc.; enfim, tudo aquilo de que a maior parte das pessoas “sem deficiências” poderá usufruir.

Script 1 – Entre a aprendizagem e o comportamento: o esvaziamento da escolarização

Partindo de um mesmo contexto escolar e de depoimentos da mesma professora, dois discursos e duas decisões são marcados pelo comportamento da pessoa com deficiência, e não pelo seu processo de aprendizagem ou pelo papel da escola. A contradição inerente ao conceito de direito à educação escolarizada, expresso como “inclusão”, fica explícita na transcrição do relatório da professora. Caso o comportamento do aluno correspondesse ao esperado, mas não atendesse à proposta pedagógica e ao currículo escolar, a compreensão de que ele estava “incluído” seria mantida? E seria possível dizer que o direito à educação estava sendo cumprido?

Em 1999:

Aluno portador de paralisia cerebral.Y. teve um progresso muito bom no ano de 99; seu comportamento teve uma melhora significativa pois no início do ano ele estava muito agressivo. Nas atividades de sala realiza dentro de seus limites (re-

dução de atividades). Y. se preocupa muito com a rapidez para realizar as tarefas. Y. apresenta dificuldades na fala o que prejudica um pouco a compreensão do que ele tenta colocar. Y. participa de todas as atividades propostas fora da sala de aula. Y. não aceita muito minha aproximação, sempre responde que não precisa de ajuda, solicita ajuda só da professora. Y. foi promovido para a terceira série.

Em 2001:

[Encaminhamentos após reunião com a Coordenação da Educação Especial sobre o aluno] Uma das pautas era o estudo de caso, coloquei o caso do aluno Y. [...] que agrediu professora itinerante e o professor de educação física J. que teve que se afastar por quatro dias da escola por acidente de trabalho. Coloquei o caso para o grupo pedindo sugestões de atuação, a propostas foram as seguintes: – Redução da carga horária do aluno ficaria até a hora do lanche.

[...]

– Manter contato constante com o psiquiatra para observar o uso do medicamento e seu efeito, e também para termos uma fala única do comportamento de Y.

– Quando entrar em crise, retirá-lo imediatamente da escola.

– Observar se este aluno tem realmente condições de frequentar a escola sem trazer prejuízo para a escola, para os colegas e para ele mesmo.

– Realizar reuniões com a família para ter um maior entendimento do que acontece na sala quando o aluno entra em crise.

– Encaminhamento para a preparação para o trabalho.

Fechamos o caso, ficando claro que tínhamos enquanto escola e itinerante autonomia para resolvermos da melhor forma possível o caso, e se chegar o ponto de tomarmos medidas de tirar o aluno da escola, caso o quadro se agrave mais, pois pode trazer riscos para os colegas e professor. A inclusão reconhecida pelos professores não é isto, e que em casos impossíveis de tentar uma inclusão e deverá ser encaminhado para outros lugares.

Script 2 – Entre o comum e o especial: o lugar dos saberes pedagógicos

A partir de transcrições referentes a duas trajetórias escolares, encontra-se um primeiro não-lugar: quem detém o conhecimento sobre o processo de escolarização das alunas e dos alunos da Educação Especial?

Na primeira trajetória, tem-se o olhar de uma professora de sala de aula comum e sua expectativa de poder contar, em seu cotidiano, com uma assessoria para que a escolarização realmente ocorra. As respostas da professora ao questionário de uma fundação na qual o aluno recebia atendimento especializado, em 1999, assim como o seu relatório anual, permitem visualizar seus impasses. Destacam-se três dessas respostas, em relação (1) às sugestões dadas em visitas realizadas nas unidades educacionais; (2) aos maiores desafios que teve com o aluno em sala de aula naquele ano letivo; e (3) ao relato da experiência com o aluno no contexto da sala e da escola.

[1] O acompanhamento ideal seria quinzenal, mesmo porque nós professores não estamos capacitados para trabalhar com alunos portadores de deficiências, e nos guiamos mais pelo instinto que pelo conhecimento real dos problemas do aluno, e por isso mesmo precisamos de uma assessoria maior.

[2] Creio que o principal desafio é receber alunos portadores de deficiências numa série para os quais eles não estão preparados para acompanhar. No caso específico do M., ele foi promovido para a 2ª série sem ser alfabetizado. Dessa forma, ele não sabendo ler e nem escrever, fica mais difícil para ele e para o professor (que também não está capacitado para recebê-lo), e exige um atendimento mais individual, impossível de ser dado, numa sala com 30 alunos. Por isso continuo afirmando: brinca, briga, participa das atividades que não exigem leitura e escrita, mas a inclusão, esta fica dificultada pela falta de estruturas necessárias para que isso ocorra.

[3] Se eu falar pelo lado da inclusão do aluno, a minha experiência é frustrante, pois senti-me perdida sem saber como trabalhar com o M., ainda mais que os demais alunos todos lendo (bem ou razoavelmente) escrevendo, e ele num estágio bem atrasado, sem poder acompanhar as atividades, exigindo um atendimento personalizado que o alfabetizasse realmente. Desde o início ele recusou-se a fazer as atividades diferenciadas, pois ele queria “escrever” o que está na lousa. Ele reconhece a escrita manuscrita, usada na 2ª série e mesmo a letra bastão é feita com dificuldade. Foi proposto que a pedagoga da F. elaboraria atividades que facilitassem esse aprendizado e o consequente o acompanhamento em classe. No entanto, isso não ocorreu. O trabalho da professora itinerante também deixa a desejar e muitas vezes se reduz a sentar ao lado do aluno em classe observando-o. As tarefas que não exigiam leitura ou escrita foram realizadas, além de outras como ajudante de classe, apagar a lousa, pegar e distribuir material, etc.

No relatório anual da escola, em 2001:

Faço diferenciação entre inclusão e integração. No caso específico do M., considero-o integrado, pois sua aceitação dentro do convívio escolar é total, pois não há nenhuma dificuldade de aceitação dele pelos demais alunos. É uma criança que participa de tudo na mesma igualdade, além de ser muito independente. Seu comportamento não difere em nada dos demais: brinca, briga, teima, desobedece ... A mãe sempre veio a escola para saber do filho e de sua vida escolar, e está ciente de todo o problema que envolve a escolaridade do M. Já para a metade do ano, o M. tornou-se mais agressivo, brigando muito, cuspiendo nos colegas ou nos seus materiais, escondendo objetos tirados dos demais, e dizendo que era seu. Tem a sexualidade extremamente afluada, e é preciso estar atenta porque ele costuma se masturbar em classe: ele precisa estar sempre envolvido com algum trabalho. Quanto a inclusão, não creio que ela tenha ocorrido de forma que permita ao aluno concorrer no mercado de trabalho, pois a escola e na verdade todo o sistema não asseguram a esse aluno as condições básicas para atender suas necessidades: capacitação do professor e recursos educativos, técnicas e

métodos que garantam esse atendimento, além das salas com número reduzido de alunos. Ele foi aprovado, porque segundo as psicólogas e itinerantes, ele já está com idade inadequada para ficar com os menores, mesmo que não tenha atingido o conhecimento necessário para a série posterior.

Na segunda trajetória, o não-lugar se dá entre os saberes no interior de uma mesma rede e os profissionais da educação comum e da **Educação Especial**. Transcreve-se uma carta da professora de sala para a coordenadora do Ensino Fundamental, em 1996, quando o aluno ingressa nessa etapa:

À coordenadora do ensino fundamental. Venho por meio desta, esclarecer um fato que está ocorrendo na escola e solicitar providências. O aluno A. é problemático a nível de comportamento, relacionamento, aprendizagem, causando desconcentração em sala de aula, a ponto de atrapalhar por completo meu trabalho como educadora e dos colegas. As vezes fica agressivo, bate e machuca as outras crianças até mesmo de outras classes durante o recreio, sendo que as mesmas vivem reclamando com medo de suas atitudes estranhas. Necessita de vigilância constante quando precisa ir ao banheiro, tomar água, escovar dentes, etc. O aluno já foi avaliado nas Escolas de Educação Especial [...] onde ficou constatado que não seria o caso de classe especial, ou seja deficiência mental, só que a criança também não se enquadra dentro do quadro de normalidade. Não quero ser responsabilizada caso algo comprometedor aconteça enquanto estiver dando aula, pois se torna impossível dar aula para trinta e um alunos e cuidar de um especial. O mesmo já chegou a cortar o chinelo de um colega da classe deixando só o solado, bate, dá socos, fura as crianças com lápis e caneta, abre o tubo de cola e passa no próprio corpo, não entende o que a gente fala em certos momentos, em outros entende. Estou desesperada e não sei mais o que fazer com ele. Na parte pedagógica, só faz bolinhas e riscos, rasga todos os seus cadernos e folhas de atividades... Enfim, sei que não está em minhas mãos uma atitude que possa dar fim a essa situação difícil: para mim, meus alunos, mães... enfim toda a escola. Tenho recebido várias reclamações de mães de outras classes a respeito deste aluno

machucar seus filhos. Esclareço que a atitude de procurar encaminhá-lo para uma avaliação psicológica foi minha com autorização da Direção desta U.E. e como o problema não foi solucionado e não posso contar com o apoio de alguém mais competente que V.S^a. para encaminhá-lo ao local correto, conto encarecidamente com sua compreensão e com as devidas providências. Gostaria de poder resolver o problema na própria U.E mas não contamos com professora de Educação Especial e não possuo tal habilitação.

Resposta da Coordenadoria do Projeto Educação Especial: “A Direção da U.E., Orientadora Pedagógica e professora para informar quais as estratégias foram adotadas até o momento para resolver o problema e só depois encaminhá-lo a SME”. Resposta da diretora educacional: “As estratégias utilizadas até o momento já estão aqui descritas, porém a psicóloga do P. de Saúde, Dra. S. disse que as estratégias teriam que ser passadas pela Ed. Especial”.

Script 3 – Entre os saberes e o campo da saúde: dispositivos ou interdições?

A expectativa expressa nos relatos das quatro trajetórias escolares a seguir é de que a área da saúde responda pelo que é próprio da educação – o que acaba funcionando como interdição, e não como um dispositivo. Nas transcrições, vemos também como as famílias podem ser chamadas a responder pela ação daquela área.

Da primeira trajetória, um encaminhamento do aluno ao posto de saúde realizado pela professora de sala comum, em 1999, aponta como “queixas principais”:

- Dificuldade em assimilar conteúdos.
- Não reconhece o alfabeto.
- Só lê as vogais das palavras.
- Escreve números espelhados.
- Não associa quantidade ao algarismo.
- Dificuldade na leitura de números e sua sequência.

De 2000, um relatório da professora itinerante diz:

Frequenta há 5 anos a 1ª série. No ano de 1999 a família foi chamada à escola e foi feito um encaminhamento ao Posto de Saúde para uma avaliação psicológica. Não houve retorno, os pais não o levaram. Família muito numerosa, 8 irmãos, com muitos problemas de subsistência, o pai está desempregado, a mãe tem problemas de saúde. [...] Estas faltas constantes e o fracasso escolar fazem com que o I. não tenha nenhum vínculo com o processo de aprendizagem.

Em dezembro do mesmo ano, a professora faz outro relato:

Neste semestre I. continuou faltando, algumas vezes por motivo de saúde. Sua família mesmo solicitada não comparece à escola. É desorganizado com seu material. Muito desatento. Houve uma melhora significativa com relação à atenção e concentração, consegue ficar em sala de aula trabalhando em uma atividade, demonstrando interesse.

Avaliação Pedagógica: Português: apresenta dificuldade em captar o significado de palavras simples; consegue reter ideias simples e instruções, se repetidas; seu vocabulário é pobre e imaturo; dificuldade de relatar ideias com sequência lógica. Não reconhece o alfabeto. Consegue montar palavras com o alfabeto móvel com ajuda, logo após não lê a palavra. [...] Foi promovido para a 2ª série, tendo em vista que em 2001 completará 12 anos.

Por fim, em um relatório pedagógico da professora de sala, de dezembro de 2002, lemos:

Aluno interessado em realizar as tarefas, mas com grande dificuldade em assimilar ou captar o que é pedido. Não reconhece o alfabeto, não consegue transformar letras de imprensa em letra manuscrita. É um aluno ausente (66 faltas) e a família omissa quanto aos chamados da escola para o encaminhamento do aluno para avaliação médica ou psicológica. Escreve números espelhados e não assimilou o conceito de quantidade associado ao algarismo. Não houve avanços

na aprendizagem para que I. seja promovido para a 3ª série. Não consegue dar continuidade às atividades dadas.

Da segunda trajetória, vemos uma carta do médico endereçada à professora itinerante que havia feito a solicitação de diagnóstico para a inserção do aluno no Programa de Educação Especial em 1997, ano em que ele ingressa no Ensino Fundamental:

Recebi sua carta onde a senhora me solicita informações sobre o referido aluno de sua escola. Assim sendo, procurarei ressaltar alguns aspectos de sua personalidade que julgo serem importantes para uma melhor avaliação [...] Tenho observado que o G. tem se manifestado sociável com os membros do grupo no qual ele faz psicoterapia, não apresentando qualquer característica que me demonstre que ele possua uma conduta anti-social. Pelo contrário, o referido aluno de sua escola possui um sentimento de solidariedade muito bom para com os seus amigos, cativando as pessoas ao seu redor. [...] Além de sua criatividade, ainda friso que a sua linguagem verbal está desenvolvida o suficiente para lhe permitir um bom relacionamento social. Portanto, por sua vida social, por sua criatividade e por sua fala, considero que o G. possa frequentar a escola em uma sala que não seja voltada à alunos especiais.

Da terceira trajetória, vemos a seguir um relatório da professora itinerante, de dezembro de 2002, a respeito do processo de classificação do aluno em determinada série em função de sua transferência para outra rede e de seu retorno para a unidade educacional no mesmo ano letivo.

D. possui um sério comprometimento no seu desenvolvimento intelectual, foi encaminhado para o departamento de neurologia da [...] 20/08/1997 para avaliação conforme relatório em seu prontuário. Como resultado foi diagnosticado que o aluno possui dislexia e dislalia. O meu trabalho com o aluno em questão foi e ainda é o de alfabetização porque D. ainda não conhece todas as letras, não consegue formar sílabas e juntá-las para formar palavras, não consegue se con-

centrar e esquece imediatamente o que lhe foi ensinado. [...] No dia 17/04/2002 o aluno pediu transferência para outro estabelecimento de ensino e como o aluno já possui 13 anos foi matriculado na 4ª série (classe de aceleração) em uma escola estadual. Em 10/10/2002 retornou para esta Unidade Escolar. Como estava frequentando no 1ª bimestre a 2ª série neste estabelecimento de ensino e não possui requisitos para frequentar a 4ª série, o aluno será matriculado na 2ª série do Ensino Fundamental.

Por fim, da quarta trajetória, temos a carta da mãe da aluna, que havia ingressado no Ensino Fundamental, respondendo à solicitação de entrega de relatório de seus atendimentos de saúde feita pela professora itinerante, em 1997:

M., estou te escrevendo para falar alguma “coisa” sobre a consulta da K. Ela passou pela neurologista fez todos os exames com ela na sala [...] Depois conversamos e a neuro me falou que o tratamento da K. é esse que ela já tem mesmo, sem remédio, nada. Só que eu falei da avaliação dela por escrito ela não deu. Não sei porque, pedi o nome dela e telefone, ela não deu. Sobre a avaliação da pedagoga, a R., da [...], também eu conversei com uma outra pedagoga, acho que é supervisora dela, ela me disse que a R. já acabou o estágio e não trabalha mais lá, eu deixei meu endereço lá para ver se ela manda pelo correio para mim. Peço desculpa por não ir aí pra conversar, é que eu perdi 2 dias de serviço a semana passada por causa da K. e preciso trabalhar pelo menos uma semana inteira porque não está nada bem lá no serviço com o patrão e eu vou ter que levar a K. na segunda. Obs.: A avaliação da neurologista foi hiperatividade. Eu não sei o que falar para você. Desculpa.

Script 4 – Entre lugares: a desistência que vem de dentro

Os trechos a seguir, retirados de relatórios de professoras itinerantes e referentes a duas trajetórias escolares diferentes, permitem ver quando surge a questão do direito

à educação e à escolarização após determinado tempo de permanência da aluna ou do aluno na escola, e como as decisões vão sendo tomadas de acordo com variáveis que não condizem com o que é considerado o fluxo comum de uma escolarização.

Da primeira trajetória, em 2001:

G. foi promovido para a segunda série devido a idade não era compatível com as crianças que estavam iniciando a primeira série. Mas não tem domínio dos conteúdos. Consegue identificar algumas letras do alfabeto, mas não consegue ler palavras. Não tem escrita espontânea. Reconhece numerais até 10, sabe a sequência oralmente, em alguns momentos esquece. Os desenhos são bem infantilizados e incompletos. Na maior parte do tempo tem preguiça de efetuar os exercícios, as sequências de traçados simples ele diz estar cansado ou se recusa a executar. Desde o início do ano G. tem tido pouco aproveitamento escolar, apresenta muitas faltas e indisposição para as atividades. Na maior parte do tempo gosta de trabalhar com jogos de encaixe, dominó de letras ou números, mas requer sempre a presença de um adulto para terminar as tarefas, sozinho não termina se sentindo desestimulado. Está fazendo acompanhamento com o neurologista, foi encaminhado para efetuar exames de genética na [...]. A mãe está aguardando vaga na APAE. Para 2002, deverá permanecer na segunda série.

Da segunda trajetória, em 2001:

[...] Primeiramente foi sugerido que a aluna T. se sentasse na primeira carteira, a frente da professora, a fim de se conseguir maior concentração da aluna e garantindo-lhe, ao mesmo tempo, a devida assistência por parte da professora. Houve orientação e troca de experiências entre a professora da sala e a professora itinerante; aconteceram conversas entre a mãe, a professora da classe e a professora itinerante, em relação à vida da aluna fora e dentro do contexto escolar, sobre a importância da convivência na escola regular para o seu desenvolvimento e sobre a indisciplina quanto às regras da escola e de sua casa. A mãe foi orientada a trabalhar em casa com as atividades dadas em sala de aula, como reforço visando

principalmente a questão do respeito ao tempo de execução da atividade. Ao final desse período, observa-se que um avanço significativo, ainda que pequeno, ocorreu na melhora da observação das normas escolares. Além disso, a aluna não apresenta condições suficientes de promoção para a segunda série. Por outro lado, sua permanência na primeira série do ensino fundamental fica comprometida devido à sua idade avançada, o que nos levou a pensar na [EJA] como a solução mais adequada para um desenvolvimento apropriado, no convívio com alunos de sua idade, mas foi uma proposta rejeitada pela mãe da aluna, com justificativa consistente. O caso foi levado a conselho, no dia 20 de dezembro, quando concluiu-se que o desenvolvimento social da aluna viria pela sua aprovação, podendo cursar no próximo ano a segunda série do ensino fundamental, com a ressalva de obter o devido acompanhamento da escola e do Programa de Educação Especial da Prefeitura [...].

[...] As atividades realizadas demonstram o processo de progressão da escrita da aluna. No início do ano, a sua escrita era pré-silábica e hoje encontra-se no nível silábico da escrita. A maior dificuldade apresentada foi em matemática: sequência de números, noção de quantidade e todos esses rudimentos iniciais que a tempos já deveria ter sido ensinado, mas que dificuldades de “transmissão e coerência pedagógica” não foi realizado. [...] O meu acompanhamento em sala de aula, se por um lado apresentou muitos avanços, por outro lado fez com a T. se apegasse demais a minha pessoa. Sua insegurança é demais e a minha figura que lhe dava segurança foi uma “faca de dois gumes”. Teve momentos em que ela se recusava a entrar em sala de aula se eu não estivesse. Realmente um equívoco do trabalho de inclusão. [...] A proposta para o ano que vem é da aluna estar indo para a [EJA] onde estará num local que se identificará com os alunos e irá de encontro com uma proposta mais diferenciada e significativa.

Sobre um direito que é negado antes de ser devidamente compreendido

A ciência [...] vive de momentos, palavras, regras e instrumentos que imagina propícios à verdade – seus rituais de produção: o laboratório, os conceitos, as definições, as demonstrações. E vive também dos lugares de privilégio onde são buscadas as verdades: o hospital, o hospício, a academia, a escola, etc.

Já um escritor trabalha a partir de coisas mínimas. Às vezes um gesto, uma frase, pequena situação, uma palavra. Um robe de chambre, por exemplo. Ou um par de sapatos. Trata-se de descobrir quem disse tal frase, fez tal gesto, encontrou-se em tal situação. E imaginar então em que circunstâncias este conjunto de forças pode ser levado a seu limite. A arte da ficção cria um texto cuja alta concentração de energias permite a eclosão de uma verdade.

Em outras palavras: o que chamamos de real – cujo sentido só acontece diante de nosso olhar – é, ao final das contas, aquilo sobre o que admitimos nada saber. (GOMES, 1993, p. 148).

Podemos afirmar que as trajetórias escolares aqui apresentadas retratam a “verdade” e são “generalizáveis”? Não, pois representam somente uma face, especificamente aquela da autoridade, sob a qual decisões e encaminhamentos relativos à escolarização de pessoas com deficiência, no exercício de seu direito à educação, foram tomadas. No entanto, ainda que não permitam generalizações, fornecem elementos que subsidiam a afirmação de que os scripts aqui apresentados não se restringem a uma situação local ou a um grupo específico de profissionais.

Certamente, tivesse a opção metodológica da pesquisa desenvolvida percorrido um caminho estritamente estatístico, não estariam presentes neste capítulo questões que contemplam um avesso – considerado não como o que está em desordem ou ao contrário, mas como o que, de fato, fica do lado de dentro, com suas costuras, suas pregas e seus arremates. É nesse sentido que se faz necessário transversalizar os dados no exercício do pesquisar.

Atender ao mesmo e ao diferente, conforme aponta Dhanda (2008), não se limita à incorporação legal dos direitos *de todos*, pois aí se inclui o direito *por todos*. Ter direito ao mesmo, ao igual, da mesma forma que os demais, não significa negar aquilo que se tem de diferente. E, do mesmo modo, ser atendido em sua diferença não significa a negação de sua igualdade. Esse é o grande desafio, reeditado quando o direito *de todos* implica o direito *por todos*. Interpretações sobre esse debate nada trivial têm permitido uma proliferação de práticas que não contemplam as pessoas com deficiência no campo da igualdade e das suas diferenças.

Seria possível afirmar que esses dados são datados, pois situam-se fora do debate atual, que muito avançou e se transformou. Afinal, em 1998, era muito recente a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), com o destaque dado, pela primeira vez, à Educação Especial. E também seria possível dizer que, em 2007, o Governo Federal procuraria instaurar um novo capítulo na Educação Especial, por meio de um documento de política que nortearia uma prática de direitos nessa área no país. Ou ainda que, em 2009, com a *Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência*, reiterou-se o direito de todos à educação. No entanto, os dados de permanência escolar, os estudos sobre esse cotidiano e as práticas educacionais mostram que, de alguma forma, o fazer da política educacional para as pessoas com deficiência ainda está preso a algumas armadilhas que imaginávamos já terem sido superadas.

Certamente, as representações textuais presentes nas trajetórias analisadas nos permitiram visualizar a produção particular de cada unidade escolar, que impacta os processos da gestão educacional, as questões didático-pedagógicas e as compreensões sobre o papel frente a desigualdades e diferenças e a sua responsabilidade pelo cumprimento do direito à educação.

Relatórios e cartas encontrados não apresentaram contribuições significativas para um conhecimento do que era realizado com as alunas e os alunos da Educação Especial na área pedagógica, sendo difícil saber a posição da escola quanto a isso. Muitos dos relatos explicitaram a tensão existente entre as propostas da professora para a turma

e o comportamento da aluna ou do aluno, assim como entre as professoras da turma e da Educação Especial e entre a escola e os demais serviços públicos utilizados por eles.

Os registros produzidos pelas escolas são, como nas palavras de Cunha e Mignot (2006, p. 41), a “materialização em papel e tinta” de uma produção mediada pela escola, e, ao serem estudados, “podem emergir como re-conhecimento, como possibilidade de não-esquecimento, como ‘lugar da memória’”. E podemos acrescentar que esses registros também emergem como “lugar da política”, compreendendo esses fazeres como uma política que se implementa tal qual um avesso, um direito que é negado antes de ser devidamente compreendido.

Referências

CUNHA, M.T. S.; MIGNOT, A. C.V. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, 2006.

DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 42-59, 2008.

GOMES, R. O Alienista: loucura, poder e ciência. **Tempo Social**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 145-160, 1993.

JABERT, A. Estratégias populares de identificação e tratamento da loucura na primeira metade do século XX: uma análise dos prontuários médicos do Sanatório Espírita de Uberaba. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 105-120, jan./mar. 2011.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 947-963, 2007.

PESSANHA, E. C.; OLIVEIRA, S. S.; ASSIS, W. S. Muito além de “papéis velhos”: fontes para história de disciplinas escolares armazenadas em um arquivo escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 164-191, jul./dez. 2011.

SILVA, S. A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

