

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Melina Chassot Benincasa

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL:
Uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre

Porto Alegre

2011

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B467e Benincasa, Melina Chassot

Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre / Melina Chassot Benincasa; orientador: Claudio Roberto Baptista. – Porto Alegre, 2011.

123 f.+ Apêndices + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação especial. 2. Educação infantil. 3. Escolarização. 4. Atendimento. 5. Necessidades educacionais especiais. 6. Prática pedagógica. 7. Relação professor-aluno. 8. Inclusão escolar. I. Baptista, Claudio Roberto. II. Título.

CDU: 376:373.2

Melina Chassot Benincasa

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL:
Uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2011

Melina Chassot Benincasa

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL:
Uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 01 mar. 2011.

Prof. Dr. Claudio Roberto baptista – Orientador

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS

Profa. Dra. Simone Moschen Rickes – UFRGS

Profa. Dra. Mauren Lúcia Tezzari – SMED/Porto Alegre

AGRADECIMENTOS

Escrever um texto, muitas vezes, pode ser uma tarefa solitária, porém, não teria se concretizado sem a participação de algumas pessoas. Nesta minha caminhada muitos estiveram presentes, compartilhando alegrias, tristezas, angústias e novas conquistas;

Agradeço aos meus pais e irmãos, pelo amor, pelo carinho e pela aposta por mais uma conquista. Especialmente aos meus pais, peço que nunca esqueçam que o orgulho que estão sentindo neste momento sinto em dobro por tê-los como pais;

À Mateus, por haver compreendido meus “altos e baixos”, agradeço pelo seu amor, companheirismo, amizade, paciência,...;

À meu brilhante orientador, Claudio Roberto Baptista, por todos seus ensinamentos, auxiliando com generosidade e respeito a escrita deste trabalho. Obrigado pelas diversas oportunidades de aprendizado e principalmente, por nunca haver duvidado de minhas ‘certezas’.

À Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre por possibilitar a realização dessa pesquisa. Em especial, a equipe responsável pela Educação Especial e à Ana Maira Zortéa, que esteve sempre muito presente, esclarecendo dúvidas e atendendo todas as minhas solicitações com muito carinho;

Às educadoras responsáveis pelo serviço de EP e PI das escolas municipais especiais de Porto Alegre, pela cooperação e por compartilhar suas histórias;

Agradeço a todos os colegas do grupo de pesquisa, por compartilharem ideias, experiências, angústias, alegrias e muitos ensinamentos. Em especial, agradeço as amigas e amigos que fiz dentro deste belo grupo, Fabiane Bridi, Carla Vasques, Luciane Viegas, Marlene Rozek, Carlos Soares e Kátia Santos, pela escuta, pelas idéias, pelo carinho, e por tudo aquilo que envolve a realização de uma pesquisa;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade e receptividade;

E por último, porém, não menos importante, aos meus estimados amigos que compreenderam meu distanciamento durante estes dois últimos anos;

À todos meus sinceros agradecimentos...

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a constituição do atendimento educacional especializado em educação especial para crianças da Educação Infantil. Para tanto, procurei descrever como se configuram esses serviços na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, especificamente o de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI), assim como refletir sobre seus possíveis efeitos. As questões que orientaram o desenvolvimento da pesquisa foram às seguintes: como se organiza o atendimento às crianças com deficiência na perspectiva da educação inclusiva na educação infantil? Que singularidades constituem o atendimento na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre na proposição de serviços especializados de apoio às crianças de zero a cinco anos de idade? É possível considerar que estes serviços servem como um suporte para a permanência da criança na escola? Essas questões embasaram a análise do serviço de atendimento educacional especializado que integra a presente pesquisa. Busquei também a compreensão histórica de uma rede de ensino que tem dado prioridade às políticas de inclusão escolar, identificando aspectos que podem ser considerados cruciais, como os da transição entre os diferentes níveis de escolarização. Com base nas reflexões do pensamento sistêmico de Gregory Bateson e Humberto Maturana, foram priorizados os pressupostos da abordagem qualitativa, utilizando os seguintes instrumentos metodológicos: entrevista semiestruturada, observação participante e o diário de campo. As entrevistas foram realizadas com quatorze educadoras especiais e com a Coordenadora do serviço de EP e PI. Foram priorizadas as observações em espaços onde ocorre o serviço (atendimento e assessorias). Como possíveis resultados, destaco a importância da articulação entre os campos da educação especial e da educação infantil na construção de propostas pedagógicas que sirvam como suporte aos diferentes sujeitos envolvidos (professores, comunidade, família, criança) para a efetiva permanência do aluno com deficiência no ensino comum; a presença de uma variedade de modos de recepção e compreensão do movimento de inclusão escolar por parte dos educadores envolvidos e o reconhecimento de que o local de instituição de um serviço produz impacto para se pensar os processos de escolarização de seus alunos e a tomada de decisão relativa a esses processos.

Palavras-chave: **Educação especial. Educação infantil. Escolarização. Atendimento. Necessidades educacionais especiais. Prática pedagógica. Relação professor-aluno. Inclusão escolar.**

RESUMEN

Este estudio tuvo como objeto la constitución del atendimento educacional con especialidad en educación especial para niños de la educación infantil. Para lo cual, busqué describir como se configuran esos servicios en la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre, específicamente el de Educación Temprana y Sicopedagogía Inicial, de igual manera reflexionar sobre sus posibles efectos. Las cuestiones que orientaron el desenvolvimiento de la pesquisa fueron las siguientes: ¿cómo se organiza el atendimento a los niños con deficiencia en la perspectiva de la educación inclusiva en la educación infantil? ¿qué singularidades constituyen el atendimento en la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre en la propuesta de servicios con especialidad de apoyo a los niños de cero a cinco años de edad? ¿es posible considerar que estos servicios sirvan como un soporte a la permanencia del niño en la escuela? Esas cuestiones fundamentaron el análisis del servicio de atendimento educacional con especialidad que integra esta investigación. Busqué también la comprensión histórica de una Red de Enseñanza que dio prioridad a las políticas de inclusión escolar, identificando aspectos que pueden ser considerados cruciales, como los de la transición entre los diferentes niveles de escolarización. Basado en la reflexiones del pensamiento sistémico de Gregory Bateson y Humberto Maturana, fueron privilegiados los presupuestos del abordaje cualitativo los siguientes instrumentos metodológicos: entrevista semiestructurada, observación participante y diario de pesquisa. Las entrevistas fueron realizadas con catorce docentes especialistas y con la Cordinadora del servicio de Educación Temprana y Sicopedagogía Inicial. Fueron privilegiadas las observaciones en espacios donde ocurre el servicio (atendimento y asesoría). Como posibles resultados, destaco la importancia de la articulación entre los campos de la educación especial y de la educación infantil en la construcción de propuestas pedagógicas que sirvan como soporte a las diferentes personas envueltas (profesores, comunidad, familia, niños) para la efectiva permanencia del alumno con deficiencia en la enseñanza regular; la presencia de una gama de modos de recibimiento y comprensión del movimiento de inclusión escolar por los docentes envueltos y el reconocimiento de que el lugar en donde sucede el servicio produce un impacto, da lugar a reflexionar sobre los procesos de escolarización de los niños con deficiencia.

Palabra-clave: Educación especial Educación Infantil. Escolaridad. Atendimento. Necesidades educativas especiales. Práctica pedagógica. Relación profesor-alumno. Inclusión en la escuela.

ABSTRACT

The present study had as objective to analyze the constitution of the specialized educational attendance in special education to children of infantile education. For so, it was looked to describe how these services in the Municipal Teaching Network of Porto Alegre are configured, specifically the ones of Precocious Education (EP) and Initial Psycho pedagogy (PI), as well as to reflect about their possible effects. The questions that guided the development of this research were: How is the attendance to children with deficiency in the perspective of inclusive education in the infantile education constituted? Which singularities constitute the attendance in the Municipal Teaching Network of Porto Alegre in the proposition of specialized services of support to children between zero and five years old? Can we consider that these services are constituted as a brace to the permanence of the children in the school? These questions laid the foundation to the analysis of the service of the specialized educational attendance that takes part in this research. It was searched for the historical comprehension of a teaching network which has given priority to the policy of scholar inclusion; identifying aspects that can be considered crucial, as the transition between the different stages of education. Based on the reflections of the systemic thought of Gregory Bateson and Humberto Maturana, the presupposition of qualitative approach was prioritized, using the following methodological tools: semi-structured interview, the participant observation and the research diary. The interviews were done with fourteen special education teachers and the Coordinator of EP and PI services. The observations gave priority to the places where the services occur (attendance and assistance). As possible results, I highlight the importance of articulation between the fields of special education and infantile education in the construction of pedagogical proposals that are organized as a brace to the different people involved (teachers, community, family and children) to the effective permanence of a student with deficiency in the common education; the presence of a variety in the ways of reception and comprehension of the movement in the educational inclusion by the teachers involved, and the recognition that the place of institution of a service produces impact to think the processes of education and to make decisions related to these processes.

Keywords: Special education. Infantile education. Specialized educational attendance. Special educational needs. Pedagogical practice. Teacher-student relationship. School inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Princesa Mary Henrietta Stuart e seus Irmãos	25
Figura 2 – Elizabeth Stuart e seu Irmão – Van Dick (1635)	25
Figura 3 – Retrato de Crianças da Família Barza. Carte-cabinet (10,8 x 16,5 cm).....	30
Figura 4 – Infância Hiper-realizada.....	31
Figura 5 – Infância Des-realizada.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPED SUL** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CADEP** – Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica
- CADEME** – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNEC** – Campanha Nacional de Educação de Cegos
- CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial
- CESB** – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- DESE** – Departamento de Educação Supletiva e Especial
- EMEEF** – Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEI**s – Escolas Municipais de Educação Infantil
- EP** – Educação Precoce
- EP Visual** – Educação Precoce Visual
- IBC** – Instituto Benjamin Constant
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- INSM** – Instituto Nacional dos Surdos-Mudos
- ISM** – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos
- L.A** – Laboratório de Aprendizagem
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC/SEB** – Ministério de Educação/Cultura e Secretaria de Educação Básica
- NEPIE** – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar
- RME/POA** – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
- SENEB** – Secretaria Nacional de Ensino Básico
- SEESP** – Secretaria de Educação Especial
- SESPE** – Secretaria de Educação Especial
- SIR** – Sala de Integração e Recursos
- SMED** – Secretaria Municipal de Educação
- SMSSS** – Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social
- PROESP** – Programa de Apoio à Educação Especial
- PI** – Psicopedagogia Inicial
- UCERGS** – União de Cegos do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: o início de uma caminhada	13
2 UM POSSÍVEL OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA	23
2.1 (RE) ESCREVENDO A INFÂNCIA NO BRASIL	32
3 POLÍTICAS PÚBLICAS: educação infantil, educação especial	39
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: atendimento educacional especializado	47
4.1 DO ATENDIMENTO SUBSTITUTIVO AO ATENDIMENTO COMPLEMENTAR....	48
5. OS CAMINHOS ESCOLHIDOS: apresentando a pesquisa	55
5.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO SISTÊMICO	55
5.2 DA COMPLEXIDADE ÀS RELAÇÕES ESTABELECIDAS EM UM CONTEXTO	57
5.2 O PERCURSO: proposta metodológica	59
A Entrevista semiestruturada	60
Sujeitos Entrevistados	62
A Observação Participante	63
O Diário de Campo	64
6 O CONTEXTO DO PRESENTE ESTUDO	65
6.1 SITUANDO UMA REDE: Município de Porto Alegre	65
A Educação Infantil na Rede Municipal de Porto Alegre	67
Breve Histórico da Educação Infantil no Município de Porto Alegre	69
As Quatro Escolas Especiais	70
6.2 O SERVIÇO: educação precoce e psicopedagogia inicial	71
O Atendimento: ideia inicial	72
Como se dá o Acesso ao Serviço de EP e PI	75
6.2.1 O Atendimento de Educação Precoce	77
6.2.2 O Atendimento de Psicopedagogia Inicial	80
7 INTRODUÇÃO AOS EIXOS DE ANÁLISE	82
7.1 A PASSAGEM: passos da educação infantil ao ensino fundamental	84
Reflexões Sobre um Processo	85
7.2 ATO PEDAGÓGICO: ênfase nas relações	97
O Atendimento Educacional Especializado e a Criança Pequena	99
Assessoria: entre o espaço especializado e o espaço infantil	104
A Constituição de um Atendimento	107

8 POSSÍVEIS CONCLUSÕES	111
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	125
APÊNDICE A – Termo de consentimento esclarecido	125
APÊNDICE B – Quadro de identificação dos entrevistados	126
APÊNDICE C – Carta endereçada ao gabinete da Secretária para acesso aos dados ..	129
ANEXOS	130
ANEXO A – Quadro de Referência de Assessoria Escola Especial – Escola Municipal Infantil 2010	130
ANEXO B – Orientações para estagiários	131
ANEXO C – Ficha de cadastro da escola especial Tristão Sucupira Vianna	132
ANEXO D – Carta de apresentação para autorização de pesquisa nas escolas especiais	133
ANEXO E – Imagens das salas de EP e PI das escolas especiais	135

1 INTRODUÇÃO: O INÍCIO DE UMA CAMINHADA...¹

As mensagens cessam de ser mensagens quando ninguém pode lê-las. Sem uma pedra de Roseta não saberíamos nada do que estava escrito nos hieróglifos egípcios. Eles seriam apenas ornamentos graciosos em pedra ou papiro.

[...]

A carta que você não escreve, a desculpa que você não pede, a comida que você não coloca para o gato – todas essas podem ser mensagens suficientes e eficazes porque o zero *num contexto* pode ser significativo; e é quem recebe a mensagem que cria o contexto. (BATESON, 1986, p.53-54).

Como destaca Gregory Bateson, “nada surge do nada”. Penso que, talvez, seja por isso que nossas histórias, experiências, vivências signifiquem nossas ações; uma pesquisa não surge do nada, mas sim de inquietações que movem/impulsionam a querer saber/aprender mais. Todos temos uma origem, um lugar de pertencimento. Somos professoras, pesquisadoras, mulheres, esposas, namoradas, mães, irmãs, filhas etc., ou um pouco de cada uma? No ciclo da vida, passei, estou passando e passarei por todas essas “nomeações”. Elas estarão em constante movimento e, a cada momento, uma estará mais saliente que a outra.

Ao iniciar este texto, sinto a necessidade de me apresentar, o que suscita em mim uma reflexão, um olhar para mim mesma, “o momento de reflexão diante do espelho”, como falam Humberto Maturana e Francisco Varela:

O momento de reflexão diante de um espelho é sempre muito peculiar, porque nele podemos tomar consciência do que, sobre nós mesmos, não é possível ver de nenhuma outra maneira: como quando revelamos o ponto cego, que nos mostra a nossa própria estrutura, e como quando suprimimos a cegueira que ela ocasiona, preenchendo o vazio. (2007, p. 29).

Os autores abordam a reflexão como um processo de conhecer como conhecemos; um ato de nos voltarmos a nós mesmos, como única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos (MATURANA; VARELA, 2007). Apoio-me no movimento circular, conectado pelo entrelaçamento da ação e da experiência que tenho percebido em minha atual busca, ao pensar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

¹ Penso ser importante salientar que o presente estudo é desenvolvido na Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos, no âmbito do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE) e integra o projeto intitulado *Políticas de Educação Especial e Inclusão Escolar: sujeitos, práticas pedagógicas e serviços* com apoio PROESP/CAPES.

Ao procurar resgatar momentos de minha escolaridade, foram poucas as lembranças agradáveis relacionadas aos professores que definitivamente marcaram meus anos de convivência na escola. No entanto, todos nós temos, sem dúvida, um (a) professor (a) em nossa história que teve influência decisiva na construção de nossa vida, naquele momento em que se fazia necessária uma orientação para decidirmos nossa trajetória profissional. Na verdade, eu tive dois desses professores – um, na escola e outro, em casa. Este segundo é meu pai, que indiretamente me ensinou o prazer das descobertas e o de poder compartilhá-las com os outros.

Ao cursar minha graduação em Pedagogia, no formato curricular de 2007, deparei-me com uma dúvida: em que área da educação deveria realizar meu estágio curricular? Na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos? Acabei optando por concluir o estágio nas séries iniciais, talvez por medo de encarar a infância, por não compreendê-la, por estar assustada. Enfim, trabalhar nas séries iniciais parecia-me mais seguro naquele momento. Durante meu processo de formação, o currículo – que atualmente vem passando por diversas modificações – era mais fechado. Embora os professores já anunciassem uma preocupação com o ensino tradicional, comecei a perceber a distância que havia entre a teoria e a prática. Tal percepção se acentuou ao iniciar meu estágio de docência, pois a escola que me foi designada adotava uma linha de trabalho muito diferente da que me foi apresentada, na teoria, na faculdade; era como se eu tivesse sido “preparada” para ensinar a um tipo de aluno. Porém, depois de estar em uma sala de aula, percebi que a teoria jamais poderia ser pensada dissociada da prática, ambas “caminham” juntas, como destaca Meirieu (2002) “[...] se uma boa teoria é bem prática, a prática sempre põe em xeque nossas mais belas teorias, sem com isso comprometer automaticamente o êxito do que está em jogo no ato educativo” (p.32-33).

Em meu estágio curricular, acompanhei uma turma de terceira série, composta por 29 crianças na faixa etária entre 8-10 anos de idade, o que foi uma experiência muito rica. Esse primeiro contato, dentro de uma sala de aula, com inúmeras crianças que, por meio do olhar, expressavam suas singularidades, seus desejos, suas experiências/vivências, suas alegrias e medos, foi, para mim, algo muito tocante. A partir desse contato, concluí que havia escolhido a profissão certa. Sem dúvida, era esse o caminho que desejava percorrer.

Durante aproximadamente cinco meses de convivência com essa turma, deparei-me com uma criança cuja professora titular a descrevia como sendo um menino com “problemas”. Segundo ela, ele não enxergava direito, não conseguia escrever de forma legível, não finalizava as atividades no mesmo ritmo que os colegas e era um menino

agressivo. Este, que aqui chamo de Bruno², sentava-se na primeira carteira³ da fileira do canto da parede e não interagia com os demais colegas. Usava um modelo de óculos grande, com lentes grossas; tinha a cabeça de tamanho desproporcional em relação ao resto de seu corpo, e os dentes frontais eram salientes – ao menos essas são as características que habitam minha memória. Bruno nunca demonstrou comportamento agressivo durante minhas aulas; podia ficar até um pouco nervoso quando percebia que não estava conseguindo efetuar a tarefa de escrita de um texto, mas, aos poucos, foi aprendendo a respeitar o seu próprio ritmo. A experiência de haver tido Bruno como aluno no ensino regular, conhecer suas singularidades e aprender junto com ele a lidar com situações que exigiam mais atenção de minha parte do que eu podia imaginar, foi um grande aprendizado.

Após o término da graduação, o primeiro trabalho que consegui foi como professora em uma escola de educação infantil, em uma turma do Jardim, constituída por sete alunos de faixa etária entre quatro e seis anos de idade, na rede privada, no município de Porto Alegre – RS. Vivenciar o universo infantil parecia ser necessário para meu crescimento tanto profissional quanto pessoal. E confesso que me apaixonei pela educação infantil e por suas crianças. Percebo, com pesar, que, nesta etapa, há carência de investimentos e de exigências de profissionalização. Quando sinalizo isso, penso na qualidade da educação a que as crianças têm acesso, nas propostas pedagógicas, no currículo, no espaço físico, na formação dos profissionais que atendem a faixa etária de zero a seis anos e no próprio acesso às matrículas. Minha preocupação se justifica na medida em que parece haver, como afirma Cruz (2006), fortes indícios de persistência da ideia de que, quanto mais nova a criança, menor precisa ser a preocupação com a formação do professor e, em decorrência disso, menor o reconhecimento e o prestígio profissional desse educador. As pesquisas⁴ presentes nos estudos da citada autora destacam, ainda, o fato de grande parte das crianças continuarem sendo excluídas do acesso à educação infantil, devido à escassez de vagas oferecidas a essa etapa da educação, principalmente no que diz respeito à faixa etária de zero a três anos, atendida pelas creches.

Em seus estudos, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) destacam que, em um país como o Brasil,

² Todos os nomes citados no decorrer do trabalho foram modificados para preservação da identidade dos sujeitos; portanto, são fictícios.

³ Ou *classe* de sala de aula, termo utilizado no Rio Grande do Sul.

⁴ Cruz (2006) refere-se a estudos desenvolvidos por Kappel (2003,2005), indicando que, embora os dados não sejam tão precisos, sabe-se que gira em torno de 10% o acesso às instituições educacionais para crianças de até três anos de idade e 57,1% o acesso para as crianças entre quatro e seis anos de idade que estavam matriculadas em pré-escolas.

[...] onde a faixa etária de zero a seis anos corresponde a 13,3% do total de habitantes, chegando em alguns estados a mais de 17% (BRASIL, 2002), com grandes desigualdades regionais e de renda, é importante verificar quem tem acesso a que tipo de atendimento educacional. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 93).

Dando continuidade à temática, as autoras acima salientam, para além da qualidade da educação oferecida às crianças pequenas, outras informações referentes ao próprio acesso às creches e pré-escolas e sobre a grande desigualdade existente no que tange ao direito de acesso à escola. Para isso, as autoras apoiam-se nos estudos de Kappel, Carvalho e Kramer (2001):

[...] baseado em dados de 1996 e 1997, a existência de grandes desigualdades de acesso a creches e pré-escolas por idade, faixa de renda, cor/etnia, escolaridade da mãe e do pai, condição de ocupação da mãe, quantidade de pessoas no domicílio, região e moradia urbana ou rural. Os percentuais de crianças matriculadas eram mais altos para crianças com idade mais próxima dos sete anos, de famílias das faixas de renda médias e altas, de cor branca, com pais e principalmente mães de escolaridade mais alta [...]. (p. 94).

Nessa direção, penso que a possível desatenção para com a educação infantil existe devido a diversos fatores que vão para além da formação do professor, da preocupante falta de vagas e do acesso à educação, citados anteriormente; estes são fatores importantes, mas não os únicos constitutivos da problemática. As políticas públicas para a educação infantil e a maneira como elas têm sido conduzidas, ao longo da história, contribuem para as condições presentes nesta etapa, que é a primeira da educação básica.

Encontram-se ainda dois elementos merecedores de atenção: o primeiro relaciona-se à família, pois, penso que tende a ser ausente um tipo de “cultura” de valorização da frequência à educação infantil, ou seja, esta não é considerada como uma etapa importante no processo de desenvolvimento da criança; o segundo elemento encontra-se intimamente vinculado à escola, a qual, devido à tendência de uma valorização do conhecimento escolar/intelectual, característico das etapas posteriores, privilegia precocemente um modelo de currículo conteudista⁵ para as crianças pequenas em detrimento do brincar⁶, não respeitando, assim, o ritmo e as características dessa etapa.

⁵ Ao utilizar o termo “conteudista”, refiro-me aos conteúdos do currículo escolar do ensino primário, como matemática, ciências etc.

⁶ Destaco aqui o brincar como uma atividade lúdica, como conteúdo parte do currículo da educação infantil. Fortuna (2004) destaca que o brincar, por pressupor uma ação, ajuda no desenvolvimento do raciocínio, do pensamento, provoca a cooperação e a articulação de pontos de vista. “Brincando, reconhecemos o outro, a sua diferença e singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundante na nossa época” (FORTUNA, 2004, p.58).

Cruz (2006) destaca uma pesquisa⁷, realizada em nível nacional pelo Ministério da Educação (Brasil, 1996), que analisou os documentos enviados por estados e municípios de capitais de cinco regiões brasileiras. Constatou-se que a maioria dos documentos analisados não incluía propostas para a faixa etária de zero a três anos. Para as crianças de quatro a seis anos de idade, havia uma tendência à valorização de uma escolarização precoce de tipo tradicional, expressa na rigidez dos modelos pedagógicos adotados no cotidiano.

Voltando ao relato de minha trajetória, lembro que, na primeira experiência que tive como profissional na Educação Infantil, havia uma criança com deficiência⁸. Maria Vitória apresentava seqüela de Paralisia Cerebral. Tentarei descrever um pouco do que me marcou em relação a essa aluna. Esta era uma menina encantadora, sempre com um sorriso estampado no rosto. Tendo Maria Vitória como aluna, mesmo sem possuir formação especializada para atendê-la, tentei adaptar meu planejamento para que ela pudesse participar de todas as atividades propostas à turma. Refiro-me aqui à formação na perspectiva da construção de saberes de que o professor precisa adquirir/buscar para o ensino de cada criança, tenha ela necessidades especiais ou não. Vejo a formação, dentro da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, não voltada exclusivamente para as especificidades, mas para o todo, uma vez que sempre haverá crianças com necessidades diferentes. Portanto, defendo a ideia do professor como um constante pesquisador em diversos sentidos: ele tem de pesquisar como esse aluno aprende, como constrói seu conhecimento para que possa ensinar-lhe o conteúdo de maneira adequada, respeitando-o.

Os seres humanos existem na relação. As distinções de corpo e alma são abstrações explicativas de nosso viver relacional. Pertencendo à classe de animais que somos, estamos sempre dispostos a aceitar a proximidade corporal do outro, a menos que tenhamos teorias culturais que limitem ou façam objeção a tal proximidade, tornando-a ilegítima. Ao tornar ilegítima a proximidade corporal do outro, o negamos (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 42).

O professor-pesquisador a que me refiro não necessariamente é aquele que está “preparado” para trabalhar com todas as crianças, mas sim, o que, a cada situação, buscará o

⁷ *Propostas pedagógicas e Currículo em Educação Infantil.*

⁸ Penso ser pertinente destacar o uso do termo deficiência, pois reconheço que houve uma predominância, na última década, do termo necessidades educativas ou educacionais especiais e que, atualmente, o direcionamento da Política Nacional de 2008 predomina a tríade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Desta forma, ao longo do presente texto, farei a opção por utilizar o conceito de pessoa, aluno ou criança com deficiência e tenho consciência de que estou me referindo àqueles quadros em que a deficiência ou os transtornos do desenvolvimento estão associados a dificuldades no processo de aprendizagem. E também, ao mencionar esse termo, estou me referindo explicitamente àqueles que têm algum tipo de dificuldade no processo de escolarização e não àquela criança que tem uma deficiência visual leve, algo que geralmente não acarreta dificuldades no processo de aprendizagem.

conhecimento adequado para poder desenvolver o seu trabalho como profissional. Afinal, nunca sabemos quando nos depararemos com uma criança com síndrome de Down ou com sequela de Paralisia Cerebral, dentre outras especificidades. Considero importante salientar que a criança não é a síndrome, embora esta também a constitua, mas não é só isso; a sua subjetividade é fruto de diversas relações: familiares, sociais etc. Assim, quando o aluno entra na escola, ele chega até o professor não como uma “tábula rasa”, como apontam determinadas teorias. Ao contrário, mesmo tendo pouca idade, ele já carrega consigo uma “bagagem” cultural. Acredito que o respeito a essa “bagagem”, assim como o seu lugar na sociedade, a influência do social, as relações estabelecidas com o mundo sejam determinantes para o desenvolvimento da criança. Ao refletir sobre essas relações que a criança estabelece e que desencadeiam na chamada “bagagem cultural”, reporto-me à ideia de contexto de Bateson, atentando para as relações existentes:

‘Contexto’ está ligado a outra noção indefinida chamada ‘significado’. Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado. Isso é verdade não somente para a comunicação humana através de palavras, mas também para todos os tipos de comunicação, de todo processo mental, de toda mente, inclusive daquela que diz à anêmona-do-mar como crescer e à ameba o que fazer a seguir.
(...) Estou afirmando que, seja qual for o significado da palavra *contexto*, ela é uma palavra apropriada, a palavra *necessária*, na descrição de todos esses processos distantemente relacionados. (BATESON, 1986, p.23).

Em sua tese de doutorado, Carneiro (2007), tomando como base o referencial histórico-cultural de Vygotsky, defende que a condição de deficiente “não está dada inicialmente, mas vai se construindo na medida em que não se possibilitam condições de desenvolvimento de acordo com suas peculiaridades” (p. 47). Como complemento a esse pensamento, cito as palavras de Vygotsky, quando este afirma:

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial [zona de desenvolvimento proximal] origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*. (VIGOTSKY, 1988, p.114, grifos do autor).

As dimensões evocadas por esse estudioso, ao defender um ensino que se adianta ao desenvolvimento, fazem com que eu pense na aluna referida anteriormente. Maria Vitória era uma criança que interagiu precariamente com o ambiente coletivo e circulava entre diferentes profissionais, isto é, era acompanhada por uma equipe composta por psicólogo,

fonoaudiólogo, fisioterapeuta e psicopedagogo, os quais a atendiam individualmente, sem que houvesse interlocução entre eles, muito menos comigo, sua professora, com a qual a aluna passava a maior parte de seu tempo. Era como se cada um pegasse um “pedaço” dessa criança, dedicando-lhe um olhar em separado, não a enxergando como um todo, como algo único. Maria Vitória era vista de forma fragmentada, como se a fisioterapia não surtisse efeito na área da fonoaudiologia e assim por diante; parecia que nenhuma das relações estabelecidas poderiam ser percebidas como pontos de conexão que unem a circularidade destes saberes. Zortéa (2007) apresenta uma imagem muito bonita a partir do que Bateson (1999) afirma quando se refere à maneira como deveríamos olhar o contexto, como se este fosse uma “dança”:

Quando olhamos uma dança, vemos o todo, porém, nela, as partes não ‘desaparecem’, não se tornam invisíveis, mas estão em interação e movimento constante. O olhar precisa ser direcionado na busca de um entendimento em que os diferentes níveis em foco sejam quais forem, não estejam, nas palavras de Bateson, nem separados, nem confundidos. (ZORTÉA, 2007, p.21).

Em alguns momentos, parecia que a mãe estava em busca de uma cura para sua filha, visto que os atendimentos realizados por essa equipe de profissionais eram pagos integralmente pela família e não faziam parte de nenhum serviço oferecido pela escola. Outro ponto importante a ser mencionado refere-se à frequência da aluna na escola, que ocorria apenas três vezes por semana, conforme acordo estabelecido entre seus pais e aquela instituição. Esse acordo ocorreu a partir da vontade da família, pois a menina frequentava muitos atendimentos especializados, inclusive alguns em horário de aula.

Paralelamente ao meu trabalho na escola, nessa época, eu também passei a atuar como monitora de turma no curso de especialização intitulado “Educação Especial: Processos Inclusivos”, vinculado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como monitora, tive a oportunidade de manter contato direto com todos os professores que ministravam as disciplinas, bem como com os alunos. Assistia às aulas como todos os alunos, e, além disso, fazia a leitura dos textos que abordavam essa temática. Nesse espaço, pude compartilhar minhas angústias com relação ao atendimento de Maria Vitória. Percebi, pelos contatos que fiz, que alguns dos alunos do curso de especialização, em especial aqueles que já exerciam a docência, vivenciavam situações muito próximas às minhas.

Eu carregava um sentimento de que poderia fazer mais por Maria Vitória, embora não vislumbrasse ainda como. Angustiava-me por saber que essa menina estava para completar

sete anos de idade e que sua comunicação com os outros era mínima; a babá que sempre a acompanhava à escola passava a maior parte do tempo tentando “adivinhar” o que Maria Vitória queria dizer, pois cuidava da menina desde os seus dois anos de idade, ou seja, há aproximadamente cinco anos. Por outro lado, sentia-me gratificada ao observar que minha aluna gerava um certo “movimento” na turma, fazendo com que todos nós nos preparássemos para recebê-la. Sua participação em nossa sala, mesmo que reduzida a três dias semanais, mobilizava a mim e às outras crianças, seus colegas de aula.

Acredito ser importante salientar que o tempo em que Maria Vitória permaneceu no jardim de infância, interagindo com outras crianças, vivendo suas diferenças deve ter conferido a ela uma preparação diferente para o ensino fundamental, quem sabe, mais vantajosa do que a experiência de outras crianças com necessidades educativas especiais que tenham sido matriculadas somente a partir da primeira série.

A história de Maria Vitória, somada ao contato enriquecedor com os professores e alunos do curso de especialização, foi um impulso significativo para os estudos a serem desenvolvidos. Tais situações contribuíram para a emergência de uma intenção de pesquisa sobre o processo educativo da criança com deficiência na educação infantil, uma vez que são poucos os trabalhos e pesquisas que envolvem esses dois campos – educação especial e educação infantil – tão próximos no que diz respeito à sua constituição, primeiramente assistencialista⁹, ou quanto à tardia sistematização de políticas para essas áreas específicas.

Assim, para realizar um levantamento de trabalhos e pesquisas que envolvessem, de algum modo, os campos da educação especial e da educação infantil, escolhi os artigos disponibilizados no site da ANPED, referentes aos últimos dez anos de produção, e os do banco de dissertações e teses da CAPES, no período de 2005 a 2009, por pensar que estas duas fontes seriam as mais atualizadas. Nos artigos apresentados na ANPED, apenas dois trabalhos foram encontrados, (BRUNO, 2007; DRAGO, 2010). Já no banco de dissertações e teses da CAPES, de um total de 35 trabalhos que tinham em seu resumo as palavras-chave: educação infantil e/ou educação especial, apenas quatro, (BRUNO, 2005; DRAGO, 2005; AZEVEDO, 2006; ZORTÉA, 2007) apresentaram como foco de seus trabalhos crianças com deficiência na faixa etária que compreende a da educação infantil.

A partir das reflexões de situações vivenciadas em minha “breve” caminhada profissional, reconheço que há elementos que se diferenciam em algumas experiências

⁹ Falo aqui em assistencialismo no sentido da vinculação de instituições voltadas para a infância pobre ou para as pessoas com deficiência, de um atendimento dirigido a cuidados básicos, como os de higiene; espaços vinculados aos órgãos governamentais e não ao sistema educacional.

pedagógicas desenvolvidas no contexto brasileiro, no que diz respeito ao atendimento educacional especializado¹⁰, como, por exemplo, o que encontro na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA): o serviço de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI). Estas se apresentam como duas modalidades de um serviço específico para o público infantil com deficiência, realizado no âmbito das quatro escolas municipais especiais de ensino fundamental (EMEEF) de Porto Alegre¹¹.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SMED/POA), a Educação Precoce consiste em um atendimento direcionado às crianças de zero a três anos de idade, com problemas de desenvolvimento detectados antes, durante ou após o nascimento (prematividade, síndromes, paralisia cerebral, hidrocefalia etc.). Essa modalidade de serviço oferece espaço à criança para a construção de conhecimento, estabelecendo relações no mundo que a cerca, sendo respeitadas suas especificidades de desenvolvimento. Já a Psicopedagogia Inicial é direcionada às crianças de três a seis anos de idade, provenientes ou não de um trabalho de Educação Precoce. Essa modalidade de serviço oferece atendimento às crianças (individual e/ou em grupo), buscando, por meio do brincar e de experiências da vida diária, a ampliação das possibilidades de aprender.

A partir da aproximação com alguns profissionais que trabalham na referida Rede, foi possível perceber a qualificação da formação destes, assim como a dos serviços oferecidos. Em relação às demais Redes do país, identifiquei, no município de Porto Alegre, experiências singulares que me demonstraram uma nova forma de pensar a inclusão no espaço da educação infantil. Nessa direção, algumas perguntas emergem: como se constitui o atendimento às crianças com deficiência na perspectiva da educação inclusiva na educação infantil? Que singularidades constituem o atendimento na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre na proposição de serviços de apoio especializados às crianças de zero a cinco anos de idade? Podemos considerar que estes serviços se constituem como um suporte para a permanência da criança na escola?

Considerando o exposto a um contexto específico a ser conhecido, o objetivo central da presente investigação é o de *analisar como se configura o serviço de atendimento educacional especializado – a Educação Precoce e a Psicopedagogia Inicial – oferecido aos*

¹⁰ O conceito de atendimento educacional especializado referenciado neste estudo tem como equivalente o termo serviço de apoio especializado de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial.

¹¹ EMEEF Elyseu Paglioli, EMEEF Luiz F. Lucena Borges, EMEEF Lygia Morrone Averbuck e EMEEF Tristão Sucupira Viana.

alunos da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, assim como refletir sobre seus possíveis efeitos.

2 UM POSSÍVEL OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA

“Não há império que valha que por ele
se parta uma boneca de uma criança”
(Fernando Pessoa)

É possível pensar a infância como uma construção humana? Áries (2006), ao caracterizar a construção social e histórica da infância no mundo ocidental, destaca aquilo que, na verdade, pode ser interpretado como a “descoberta” da percepção de um sentimento da infância¹². Acrescento, ainda, que a ideia de uma infância pode ser formulada de diversas maneiras, dependendo da cultura e momento histórico em que se encontram os sujeitos. Cohn (2005, p.26), ao citar Margaret Mead, destaca que: “[...] crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural”.

Com base nessa lógica, percebo a infância como uma elaboração do tempo em concomitância com as mudanças culturais, familiares, noções de maternidade e paternidade, rotina de vida das crianças, principalmente no que diz respeito à sua educação como um todo e, mais especificamente, ao seu processo de escolarização.

Narodowski (1998, p.173) identifica, no campo dos historiadores da infância, um consenso acerca de seu significado: “[...] a infância é um fenômeno histórico e não meramente natural e as características da mesma no Ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção”.

Neste primeiro momento de escrita, na tentativa de compreender o processo de construção da infância, penso ser necessário retomar três períodos de sua História: o Período Medieval, que vê a criança como um adulto em miniatura; a Modernidade, que retrata uma primeira identificação de um sentimento de infância; e, por último, a Contemporaneidade, que, frente às novas tecnologias, apresenta, segundo Narodowski (1998) “dois pólos”: a infância “hiper-realizada” e a infância “des-realizada”, nos quais “encontra-se a maioria das

¹² Sobre a denominação de um “sentimento da infância” Cohn (2005, p.22) destaca que: “[...] Este não deve ser entendido, vale dizer, como uma sensibilidade maior à infância, como um sentimento que nasce onde era ausente, mas como uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos, como o estabelecimento de uma cisão entre duas experiências sociais”.

crianças que nós conhecemos”. Destacando esses três momentos históricos, não pretendo adotar uma concepção linear, mas sim salientar aqui diferenças marcantes de cada período.

Ao buscar resgatar historicamente a construção da infância, a fim de obter uma maior compreensão, torna-se imprescindível recorrer ao apoio da antropologia e sua concepção sistêmica acerca de tal temática. Como afirma a antropóloga Clarice Cohn (2005):

Fazer antropologia é tentar entender um fenômeno em seu contexto social e cultural. É tentar entendê-lo em seus próprios termos. Desde cedo, os antropólogos têm insistido na necessidade de abordar as culturas e as sociedades como sistemas, o que significa dizer que qualquer evento, fenômeno ou categoria simbólica e social a ser estudado deve ser compreendido por seu valor no interior do sistema, no contexto simbólico e social em que é gerado. (p. 9).

De acordo com Franco Cambi (1999), o Período Medieval¹³ foi um tempo histórico marcado por muitas transformações, caracterizado pela formação da Europa Cristã e pela preparação dos pré-requisitos do homem moderno. Foi um tempo no qual o Cristianismo e a Igreja ganharam grande força e autonomia como sistema de doutrina a que todos deveriam seguir. Cambi (op.cit.) destaca que a Idade Média “[...] foi uma época de complexa transformação e de grande importância histórica” (p.143). Ainda segundo o autor, a família medieval era pouco estruturada, não havia o núcleo familiar “privado” como existe hoje; tal núcleo era voltado para a sociedade. Assim, a rua era vista como o local onde aconteciam os espetáculos, as conversas e, por consequência, era também o lugar no qual uma parte da vida familiar acontecia – crianças e adultos convivendo e vivenciando o mesmo ambiente.

Cambi (op.cit.) afirma que, neste momento histórico, as crianças não tinham um papel social determinado; sua presença era tão insignificante que, muitas vezes, o tratamento a elas destinado se assemelhava àquele destinado aos animais. Algumas vertentes históricas tentam justificar esse tratamento dado às crianças devido à altíssima taxa de mortalidade infantil em tal período, o que acabava não justificando um investimento afetivo maior por parte dos pais e demais familiares.

A obra de Philippe Ariès (2006), autor considerado um clássico no que diz respeito a essa temática, traz algumas contribuições ao estudo que tem sido feito sobre esse período da vida humana ao longo dos séculos, principalmente no que diz respeito à sua “descoberta” pelas diversas áreas do conhecimento. Segundo esse autor:

¹³ Segundo Cambi (1999) a “longa época da Idade Média” se desenvolveu entre 476 – ano caracterizado pelo fim do Império Romano do Ocidente – e 1492, ano da descoberta da América, “[...] ou entre duas outras datas simbólicas muito próximas dessas”.

Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX. (ARIÈS, 2006, p. 16).

Conforme o referido autor, a arte medieval, até por volta do século XII, desconhecia a infância, e isso é compreensível justamente por não haver um espaço específico para as crianças naquele momento. E a indiferença que existiu até o século XIII não é visível apenas no universo da arte, mas também em relação aos trajes. Assim, tão logo a criança deixava de usar fraldas, era vestida como os adultos. Nesse período, identificam-se indícios de uma preocupação em manter apenas os níveis de hierarquia social por meio das vestimentas.



Figura 1. Princesa Mary Henrietta Stuart e seus irmãos.



Figura 2. Elizabeth Stuart e seu irmão – Van Dick (1635)

Na imagem acima, fica visível a afirmação de Áries: “nada no traje medieval separava a criança do adulto” (ARIÈS, 2006, p. 32). Somente no final do século XVI há, nas classes abastadas, a adoção de um traje mais específico para a infância, separando-a, assim, do mundo adulto.

Aos poucos, foram surgindo imagens mais próximas ao sentimento das crianças da Modernidade. Áries (2006) afirma que, no século XVII, os retratos de crianças sozinhas se tornaram mais comuns e numerosos, e os retratos de família, “muito mais antigos”, já começaram a organizar-se em torno da criança, que passou a ser o centro da composição. Chalmel (2004), que escreveu um artigo sobre a representação da infância na iconografia

pedagógica, alega que “[...] a multiplicação de retratos de crianças sozinhas (sem a presença de seus ascendentes na tela) constitui a verdadeira evolução própria dos séculos XVII e XVIII; o caráter efêmero e transitório desse período da vida humana se torna um dos temas favoritos dos artistas à cata de novidades [...]” (p.60).

Dando continuidade a essa retrospectiva histórica, sinto necessidade de refletir sobre um ponto: a mudança de tratamento dos adultos em relação às crianças não ocorreu de forma disseminada na sociedade como um todo, mas sim, somente no âmbito das famílias mais favorecidas socialmente ou economicamente. As crianças consideradas do povo, os filhos de camponeses, aqueles que não advinham de famílias burguesas ou nobres conservaram o antigo modo de vida, que não separava as crianças dos adultos, nem por meio do traje, nem do trabalho, nem dos jogos e brincadeiras. Então me pergunto: que infância “descoberta” foi essa? Se pensarmos que tais modificações atingiram apenas as crianças abastadas e de “boa família”, seria temerário falar da infância em geral. Kuhlmann Jr. (2007) também destaca características da infância no período medieval, mostrando que:

[...] Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis – como, por exemplo, o diário da educação de Luís XIII, utilizado por Áries – geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança. (p.23).

A partir dessa citação, é possível identificar que o acesso aos registros a respeito da infância de famílias abastadas era mais acessível, gerando uma compreensão de que a “história contada” não era a da infância de classe popular. A respeito dessa temática, Kuhlmann Jr. (op.cit.) destaca uma pesquisa realizada por Dominique Julia, que encontra – em um amplo período histórico por ela abordado: o final da guerra dos trinta anos à época das Luzes – uma “infância popular duplamente emudecida”, possivelmente devido à precariedade das condições econômicas, da moradia minúscula e superpopulada, fatores que certamente marcaram uma infância – devido à participação que seus familiares ocupavam no espaço social – que deixou “poucos testemunhos escritos”.

No que diz respeito à educação neste período, Cambi (1999) destaca que a “transmissão do saber” para as elites se desenvolvia nas escolas organizadas pela Igreja, ou seja, no ensino de “uma visão do mundo e um código moral”. Enquanto a “educação do povo”, se cumpria basicamente pelo trabalho: “[...] era o aprendizado, na oficina ou nos campos, que, desde a idade infantil, dava uma formação técnico-profissional e ético-civil ao filho do povo” (p.166), ou seja, fundada no ensino de “uma técnica e um ofício”. Essa

educação que acontecia no local de trabalho: “[...] era uma educação de reprodução, das capacidades técnicas, das classes e das relações sociais, sem valorizar realmente a inovação” (p.166). De acordo com Ribeiro (2006), tanto o aprendizado de atividades produtivas quanto o das artes do trabalho no campo e na cidade consistiam em uma transmissão por meio da convivência e da oralidade.

Considerando o exposto – uma “breve” caracterização dos pontos que acredito serem pertinentes ao evocar o período medieval – destaco tanto o tortuoso caminho de um espaço específico para a infância quanto o modelo escolar, o qual apresenta características que se diferenciam bastante da organização que temos hoje. Ribeiro (2006) salienta que o modelo de escolarização presente no período referido sofre transformações ao longo dos séculos XVI e XVII, já na sociedade moderna. Apesar de a Idade Média ser demarcada com base em uma específica convenção humana, características dessa época se fizeram presentes no período que os historiadores ocidentais chamam de modernidade.

De acordo com Cambi (1999), a época moderna compreende o período que se estende do século XV ao XVIII. Com o fim do século XV “[...] fecha-se um longo ciclo histórico e prepara-se outro, igualmente longo e talvez ainda inconcluso, que é geralmente designado como Modernidade” (p.195).

O referido autor (op.cit.) destaca que a “ruptura da Modernidade” se apresenta como uma revolução em muitos âmbitos: *geográfico* – prepara, através das viagens de descobrimento e da colonização de novas terras, “[...] um contato bastante estreito entre diferentes áreas do mundo, entre etnias e culturas, entre modelos antropológicos diferentes [...]”; *econômico* – ativa uma economia de intercâmbio, baseada na mercadoria, no dinheiro, na capitalização, na produtividade e no investimento e, por fim, “nasce o sistema capitalista”; *político* – gira em torno de um Estado moderno, centralizado e “controlado pelo soberano em todas as suas funções”, em que o poder, por meio de uma “lógica estatal”, distribui-se capilarmente pela sociedade; *social* – gera a formação e a afirmação da burguesia como classe dominante que promove um “novo processo econômico”, “uma nova concepção de mundo” e “novas relações de poder”; *ideológico-cultural* – opera uma dupla¹⁴ transformação: em primeiro lugar, de laicização e, em segundo, de racionalização; e *pedagógico* – mudam-se os fins da educação; essa passa a destinar-se a um sujeito “nutrido de fé laica e aberto para o

¹⁴ Por “dupla transformação” Cambi (op.cit.) apresenta a laicização no sentido de uma emancipação da mentalidade que antes operava pela visão religiosa do mundo e da vida humana, ligando o homem à história e à direção do seu processo. E, em segundo, a racionalização que produzirá “[...] uma revolução profunda nos saberes que legitimam e se organizam através de um livre uso da razão [...]”.

cálculo racional”; deste modo a formação do homem segue, nesse momento, “novos itinerários sociais”.

De acordo com Cambi (1999), nessa última revolução, mudam-se também os meios educativos – além da família, da igreja e das oficinas – o exército, a escola e novas instituições sociais passam a agir em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo. Dentre as instituições citadas, a escola ocupa um lugar cada vez mais central, orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna. Configuram-se também mudanças nas teorias pedagógicas, com o objetivo de encarregar-se das novas exigências sociais de formação e instrução relacionadas à passagem “do mundo tradicional para o mundo moderno”. É neste momento que nasce a pedagogia como ciência, como um saber que controla de forma racional as complexas variáveis que ativam o processo da formação humana.

Com o advento da modernidade, a família e a escola – instituições que evocam papéis cada vez mais centrais na experiência formativa dos sujeitos e na própria reprodução da sociedade – passam por uma profunda renovação e reorganização. Ambas instituições passam a ter um papel mais definido na sociedade moderna; seus ensinamentos – de identidade educativa ligada ao cuidado e ao crescimento do sujeito ou à instrução formal – passam também a se encarregar da formação social e pessoal da criança. Cria-se um espaço social para a criança na família, um modelo de formação privatizado e familiar e um saber da infância – psicológico, médico e pedagógico – que nasce em virtude, principalmente, dos cuidados familiares.

Norbert Elias (1994), ao explicitar o momento histórico em que o papel da família ganha importância e passa a ocupar-se da retransmissão dos padrões sociais, como também a influenciar no controle dos instintos de seus filhos, destaca que:

Só relativamente mais tarde, quando a classe burguesa, compreendendo um maior número de pares sociais, torna-se a classe superior, governante, é que a família vem a ser a única – ou, para ser mais exato, a principal e dominante – instituição com a função de instilar controle dos impulsos. Só então a dependência social da criança face aos pais torna-se particularmente importante como alavanca para a regulação e modelagem socialmente requeridas dos impulsos e das emoções. (p.142).

O século XVIII assistiu a uma profunda transformação da pedagogia. Condillac e Rousseau influenciaram a cultura pedagógica de todo o século, com a pretensão de regenerar os povos “submetendo-os ao domínio da razão” (Cambi, 1999). Frente a um crescimento e a uma ampla renovação da filosofia da educação, dos modelos educativos e das organizações

escolares, uma figura se destaca, ao elaborar uma nova imagem da infância. Jean-Jacques Rousseau¹⁵ (1712-1778) foi o primeiro a escrever sobre a infância e, por meio de sua obra *Emílio ou da Educação* (1762), coloca a criança como centro do processo de aprendizagem. Isso, segundo Dornelles (2005), possibilitou o aparecimento de uma pedagogia “centrada na vida” respeitando o desenvolvimento infantil: “da irracionalidade para a racionalidade”. De acordo com Cerizara (1990), Rousseau tem sido considerado por alguns educadores como “o pai da Escola Nova”; desta forma é possível dizer que influenciou de modo decisivo a pedagogia que teve continuidade na época contemporânea.

A época contemporânea que, segundo Cambi, (1999) nasce – convencionalmente – em 1789, com a Revolução Francesa, destaca-se como um período que ficou conhecido como a época da industrialização, da manifestação das “massas”, de reivindicação pela democracia etc. A Revolução Industrial foi fator determinante na identidade desse período que também trouxe outras mudanças: a consciência dos direitos, de seu reconhecimento teórico e da sua afirmação prática. Ao referenciar tais direitos, o referido autor (op.cit.) destaca:

São direitos do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, depois das etnias, das minorias, dos animais e da natureza, num processo que desde 1789 se expande de modo concêntrico e não linear, mas com andamentos em (zig-zague), para incluir aspectos cada vez mais amplos e também distantes do homem, para tutelar sua existência e especificidade. (p.379).

No século XIX, além da pintura de retratos das crianças – como é possível perceber na imagem destacada no período medieval – outras formas de registros surgiam, como é o caso da fotografia. As crianças eram enfeitadas, com roupas e objetos escolhidos especificamente para aquele momento. Mauad (2007) destaca que a fotografia tornara-se objeto de consumo e de admiração, “[...] a fotografia informa-nos bastante sobre os signos que forneciam especificidade às diferentes idades da vida: da infância à adolescência” (p.142).

¹⁵ O século de Rousseau ficou também conhecido como o século da Enciclopédia, uma espécie de culminância do sonho de classificar e sistematizar todos os saberes. Surge a máxima de Comenius: “Ensinar tudo a todos de todas as formas”.



Figura 3. Retrato de crianças da família Barza. Carte-cabinet (10,8 x 16,5 cm)¹⁶.

Na área da educação também ocorreram mudanças, Cambi (1999) salienta que essa foi marcada pelo crescimento de novos sujeitos da educação. Estes novos sujeitos foram, sobretudo, três: a criança, a mulher e *o deficiente*, rompendo com o invólucro ideológico da pedagogia, favorecendo a emergência de teorias mais diversificadas. Ao destacar esse três elementos, merecedores de atenção, é possível perceber que ocorre uma quebra do sujeito que a Pedagogia até então anunciava: “[...] sujeito-consciência modelado sobre o indivíduo adulto, assexuado, mas masculino, identificado segundo um padrão de normalidade e pertencente à cultura ocidental oficial (da maioria) Cambi (op.cit. p.386).

Durante o curso do século XIX, a criança foi ganhando cada vez mais espaço, sendo colocada no centro do processo de educação, assumida na sua especificidade psicológica e na sua função social. Pode-se dizer que essa, por fim, tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma mudança nas instituições educativas, que se associa ao surgimento de jardins-de-infância ao lado de escola.

As mulheres, após milênios de subalternidade, de exclusão social e educativa, tiveram, no decorrer do século XIX, a atenção da sociedade voltada para os problemas da educação feminina e da instrução das mulheres. De acordo com Cambi (op.cit.), a educação serviu como via de emancipação feminina na busca de paridade e de reconhecimento de uma função-chave do papel da mulher na vida social. Projetou-se, então, uma “educação toda no feminino” para as mulheres, possibilitando uma separação destas do contexto masculino da sociedade, permitindo um mergulho em “*seus*” valores e “*suas*” práticas comunicativas, reconstruindo a cultura, partindo de perspectivas radicalmente novas.

¹⁶ Fotografia de Constantino Barza, Recife, 1880. Pertence ao acervo da Fundação Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, em Recife (PE). Referência: CFR 2774 .

De acordo com Cambi (op.cit.), o terceiro sujeito, o *deficiente*, foi posto, desde o século XVIII, no “centro de uma pedagogia de recuperação”; assim a medicina como ciência passou a ocupar-se desses sujeitos, temática que será abordada de forma mais aprofundada nos próximos capítulos do presente estudo. O autor afirma que “[...] a emergência destes novos sujeitos fez toda a problemática educativo-pedagógica redistribuir-se, requalificar-se segundo perspectivas novas e renovar-se profundamente” (p.390). Acredito que o despertar de um olhar mais amplo da educação, em conjunto com uma reconstrução da teoria, provocaria a abertura de novos horizontes menos restritivos, tanto no âmbito social quanto no escolar.

Ao retomar o anunciado – referente aos “dois pólos” de infância presentes na contemporaneidade – do início deste capítulo, busco apoio de Mariano Narodowski (1998) para uma inicial caracterização mais próxima da vida das crianças no presente tempo. Segundo o autor, existem dois pólos de infância hoje em nossa sociedade. Um chamado de infância “hiper-realizada” e outro denominado infância “des-realizada”. O primeiro pólo diz respeito àquelas crianças que vivem sua infância em frente ao computador, na internet, assistindo à televisão, jogando videogames. São crianças – na visão dos adultos – que “já nascem sabendo tudo”. Em uma relação inversa, tais crianças são quase que responsáveis por guiarem o adulto em meio ao mundo caótico no qual vivemos hoje. O segundo pólo de infância trata mais especificamente da criança que vive na rua, que trabalha desde muito cedo; é a infância que Narodowski nomeia de *infância real*, diferente da primeira, que seria a infância virtual.



Figuras 4 e 5. Infâncias hiper-realizada e des-realizada, respectivamente¹.

Com base na lógica apresentada por Narodowski (op.cit.), é possível estabelecer conexões deste com o documentário de Liliana Sulzbach (2000) “A invenção da infância”¹⁷. Este documentário, realizado no Brasil, focaliza o cotidiano da vida de crianças de classe média e classe popular. A primeira é ilustrada, por algumas crianças que dispõem de uma “agenda” repleta de atividades (balé, tênis, natação, sapateado, inglês, dança etc.) tendo seu cotidiano preenchido entre o convívio escolar e familiar:

[...] às vezes eu durmo direto porque tô muito cansada; [...] Porque às vezes eu quero fazer uma coisa mais divertida, mais descontraída e não posso. Porque tem que fazer muita lição, tem que estudar muito [...]. (falas, respectivamente, de uma menina de nove anos e outra de doze).

A segunda delinea a vida de algumas crianças que vivem em condições precárias, trabalhando em plantações de sisal e pedreiras para ajudar seus pais na compra de comida ou até mesmo de roupas:

[...] Porque os pais têm dias que não podem gastar. Só dá pra fazer a feira, assim mesmo fica faltando coisas. Não pode comprar roupa. E as crianças trabalham aqui, em três semanas, se ganhar dois reais, com três semanas compra uma feira boa. Três reais são seis reais, mais três são nove e dá pra feira [...]; [...] é eu acho que as crianças não podiam trabalhar não [...]. (falas de um menino de doze anos).

Muitas outras conexões poderiam ser feitas a partir do trabalho de Sulzbach. Contudo, destaques merecem ser dados às observações feitas pela pesquisadora de que, no Brasil, existem diferentes infâncias que coabitam os mesmos contextos históricos e geográficos. Essas evidências anunciam a complexidade da construção “de um olhar” para uma infância. O reconhecimento dessa complexidade é, para mim, um pressuposto organizador da estruturação de uma análise a cerca do contexto brasileiro.

2.1 (RE) ESCREVENDO A INFÂNCIA NO BRASIL

As crianças brasileiras estão em toda parte. Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas. Não é à toa que o comércio e a indústria de produtos infantis vêm aumentando progressivamente sua participação na economia,

¹⁷ Vídeo disponível pelo site: <http://www.portacurtas.com.br>

assim como a educação primária e o combate à mortalidade infantil tornam-se temas permanentes na política nacional. (PRIORE, 2007, p. 7).

Em uma sociedade desigual, construída por transformações culturais, as crianças passaram por inúmeros lugares, de um legítimo anonimato para o centro que move uma família. Segundo Priore (2007), o saudável exercício de “olhar para trás” ajuda a iluminar os caminhos para um melhor entendimento dos porquês de certas escolhas feitas pela sociedade brasileira no decorrer de sua história. Desta forma, pretendo, nas próximas linhas, descrever alguns dos momentos vividos pelas crianças brasileiras ao longo da história de constituição de nosso país.

No século XVI, nas embarcações lusitanas que navegavam rumo à Terra de Santa Cruz, não se encontravam apenas homens e pouquíssimas mulheres a bordo. Havia também crianças, as quais, segundo Ramos (2007), embarcavam somente na condição de: grumetes, pagens, órfãs do Rei ou crianças embarcadas como passageiros.

Os grumetes – advinham de famílias portuguesas pobres e tinham as piores condições de vida a bordo nos navios – realizavam todas as tarefas que normalmente eram desempenhadas pelos homens, representando a classe mais baixa na hierarquia da marinha portuguesa. Os grumetes recebiam um soldo de valor menor que a metade do que recebia um marujo. Estes – grumetes – tinham o convés do navio como único alojamento, de forma que ficavam expostos ao sol aberto e à chuva, fatores que contribuíam para o falecimento precoce. Frequentemente os grumetes eram encarregados de trabalhos perigosos; não havia hesitação ao colocá-los a trabalhar em tarefas arriscadas, sobretudo quando eram designados a substituir os tripulantes adoecidos nas mais variadas funções, fossem eles marujos ou oficiais: “[...] Existem casos de embarcações que, na falta de oficiais sadios, foram pilotadas por grumetes conhecedores de arte náutica, e que sem o auxílio destes, o naufrágio seria inevitável” (RAMOS, 2007, p.28).

Ao contrário dos grumetes, as crianças embarcadas como pagens da nobreza – a maioria advindas de famílias protegidas pela nobreza e de famílias da baixa nobreza – presenciavam um cotidiano menos árduo e com grandes possibilidades de ascensão a cargos da Marinha, principalmente, se estivessem a serviço de algum oficial. Aos pagens eram estabelecidas tarefas mais leves e menos arriscadas com o objetivo de providenciar aos oficiais todo o conforto necessário, como servir à mesa, arrumar seus camarotes e camas. A denominação pagen, em alguns casos, era destinada aos filhos de oficiais (capitães e pilotos) que embarcavam para aprender um ofício. Para algumas famílias inserir seus filhos nas

embarcações como pagens parecia ser a forma mais eficaz de ascensão social.

No que diz respeito aos castigos e à violência a que eram expostas as crianças, há histórico de que grumetes e pagens, além de trabalharem arduamente a serviço dos marujos e oficiais do navio, eram abusados sexualmente. Os castigos físicos poderiam ser consequência da não observância às ordens e ao cumprimento das tarefas designadas. É possível perceber que havia um tratamento diferente entre essas duas categorias – grumetes e pagens –, pois, enquanto os grumetes eram mais frequentemente abusados e vítimas de castigos físicos, os pagens raramente sofriam castigos com severidade.

As crianças denominadas órfãs do rei se caracterizavam por serem meninas oriundas de famílias pobres e órfãs de pai, eram arrancadas à força de sua família. Essas, quando a bordo, eram cuidadosamente vigiadas a fim de manterem-se virgens¹⁸, ao menos até chegarem à Colônia, onde eram destinadas ao matrimônio com “[...] homens de destaque nas possessões portuguesas [...]” (RAMOS, 2007, p.34). Já as crianças embarcadas como passageiros, eram acompanhadas por seus pais ou parentes e, para estas, não havia um limite mínimo de idade.

Ainda conforme Ramos (op.cit.), o percentual de crianças a bordo das navegações portuguesas entre os séculos XVI e XVII não passava de 5% (um número mínimo se comparado ao número de adultos embarcados). Essas estatísticas demonstram, mais uma vez, a constante ausência de crianças nos registros da época.

Entre os abusos sexuais, os naufrágios, o trabalho físico pesado e a precária alimentação, observam-se as péssimas condições de vida a que esses pequenos seres humanos eram submetidos. Havia ainda os ataques de piratas em alto-mar; eles assassinavam os adultos, aprisionavam os nobres a fim de obter resgate e escravizavam as crianças, forçando-as a servirem em suas embarcações e vendendo as meninas a bordéis no mercado pirata das Antilhas ou da Ásia. O referido autor, ao finalizar seus apontamentos sobre a história do cotidiano das crianças a bordo das embarcações portuguesas, salienta um mundo infantil no qual as meninas de quinze anos eram consideradas aptas para casar, enquanto os meninos de nove trabalhavam como homens nos navios. Ou seja, uma infância que não encontrava espaço em meio ao mundo adulto:

[...] Os meninos não eram ainda homens, mas eram tratados como se fossem, e, ao mesmo tempo, eram considerados como pouco mais que animais cuja mão de obra deveria ser explorada enquanto durasse sua vida útil. As meninas de 12 a 16 anos não eram ainda mulheres, mas em idade considerada casadoura pela Igreja Católica, eram caçadas e cobiçadas como se o fossem. (RAMOS, 2007, p.48).

¹⁸ É muito provável que essas meninas sofressem abusos, embora os registros a respeito de tal violência sejam escassos.

Na primeira metade do século XVI, ocorreu a vinda da Companhia de Jesus para a então chamada América Portuguesa. Com o objetivo primeiramente de ordem missionária, passou a ter o ensino das crianças como principal preocupação.

É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduos e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria 'afirmação do sentimento da infância', na qual a Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. (CHAMBOULEYRON, 2007, p. 58).

Ao longo do século XVI, os padres presentes na missão jesuítica depararam-se com a resistência dos nativos, fazendo com que fossem repensadas as formas de aproximação com os povos que ali viviam. Pode-se dizer que um dos métodos escolhidos para a evangelização dos índios se deu por meio do medo. Nesse contexto, seriam as crianças as mais vulneráveis para a conversão dos costumes da fé cristã. Vale salientar que existiram costumes da vivência infantil das crianças indígenas, aos quais não tive acesso na forma de registros, o que justifica a ausência destas informações no presente texto.

De acordo com Priore (2007), devido a um passado marcado por instabilidade e mobilidade populacional nos primeiros séculos de colonização, encontravam-se poucas palavras para definir a criança dessa época. Aos poucos, o sentimento de perda em relação aos pequenos, principalmente das mães, foi ganhando espaço, embora os primeiros cuidados com o recém-nascido, ainda fossem muito precários. Como, por exemplo, não havia diferenciação entre a comida oferecida às crianças e aos adultos, “[...] Desde que começava a mastigar, o pequeno comia de tudo participando das refeições comuns” (PRIORE, 2007, p.89).

O castigo físico em crianças se fazia presente no cotidiano colonial, introduzido pelos padres jesuítas no século XVI, o que suscitava horror aos indígenas, pois estes desconheciam tais práticas de agressão em menores. Ao longo de séculos, a correção física, a palmatória, eram instrumentos indispensáveis ao processo educativo.

A partir da segunda metade do século XVIII, começam a aparecer estabelecimentos com o intuito de educar os sujeitos. A formação da criança, com o objetivo de transformá-la em um indivíduo responsável, era acompanhada de certa preocupação pedagógica. Os textos utilizados na educação de caráter religioso continham elementos de formação doutrinal, de reflexão e de leitura.

Pouco a pouco, a educação e a medicina vão procurando preparar a criança do Brasil colonial para assumir futuras responsabilidades. No decorrer do século XVIII, a consciência sobre a importância desse preparo da criança vai se constituindo na vida social, pois o

reconhecimento dos códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram elementos que, naquele momento, em via de estruturação, envolviam tanto a vida adulta quanto aspectos relativos à vida infantil. Priore (2007) expressa a triste trajetória da constituição da infância, que teve sua maior parte marcada pela violência:

[...] há quinhentos anos, a formação social da criança passa mais pela violência explícita ou implícita do que pelo livro, pelo aprendizado e pela educação. Triste realidade num Brasil, onde a formação moral e intelectual, bem como os códigos de sociabilidade, raramente aproximam as crianças de conceitos como civilidade e cidadania. (p. 105).

De acordo com Mauad (2007), no século XIX, é que se dá “a descoberta humanista da especificidade da infância e da adolescência como idades da vida” (p. 140). Na década de 1830, já é possível encontrar no dicionário as palavras *criança*, *adolescente* e *menino*. O termo menina surge primeiro como tratamento carinhoso e somente mais tarde é designativo de “criança ou pessoa do sexo feminino que está no período da meninice” (p. 140).

Ainda nesse século, a ausência de vacinação junto ao limitado conhecimento de doenças contagiosas e as desfavoráveis condições de higiene deixavam as crianças à mercê de diversas doenças. Assim, pelo sentimento que se desenvolvia pelas contínuas mortes de seus filhos e filhas, crescia nos pais a preocupação com os cuidados para sua sobrevivência. Segundo Mauad (2007), devido a isso, surgiu uma série de procedimentos para as diferentes etapas da infância, com ênfase nos recém-nascidos e nas crianças até sete anos.

Os cuidados com a higiene infantil se estabeleceram através da adaptação de preceitos médicos às condições de vida no país. Nesse momento, a mãe tinha papel fundamental a cumprir com os cuidados para com a criança que nascia. Embora a literatura médica do final do século XVIII já incentivasse a amamentação da criança com o próprio leite materno para um crescimento saudável, a sociedade brasileira do século XIX associava a amamentação a um trabalho bastante exaustivo, igualando-o à mão de obra escrava. De acordo com Mauad (2007): “O que de fato regia os comportamentos era a tradição das avós que, por sua vez, aprenderam de suas avós: crianças no interior da casa, bem enroladinhas, protegidas do ar frio e mamando de uma negra saudável e bem alimentada” (p. 161).

Até o momento, o presente texto abordou descrições das crianças portuguesas que chegavam ao Brasil via embarcações, das crianças indígenas sendo “catequizadas” pelos padres jesuítas, como também das crianças do Brasil Colônia. Contudo, uma análise relativa à infância no Brasil deve necessariamente considerar que, ao longo dos séculos da constituição dessa sociedade, outros personagens infantis, que também tiveram uma infância

desacreditada, poderiam ser identificados como, por exemplo, as crianças escravas.

De acordo com Goés e Florentino (2007), o universo infantil das crianças escravas estava muito mais ligado à fecundidade de suas mães e à mortalidade infantil. O principal objetivo de investimento dos senhores das fazendas na compra de crianças era o de ter as mães delas, visto que com eles se agregavam aos cafezais, às plantações de cana-de-açúcar e aos demais trabalhos. Esses autores ainda destacam que o tráfico privilegiava adultos do sexo masculino e que apenas 4% dos africanos desembarcados no Valongo¹⁹, naquela época, possuíam menos de dez anos de idade. Entre 1789 e 1830, a população escrava do Rio de Janeiro mantinha-se e crescia por meio do tráfico transatlântico, chegando, em 1823, a alcançar 110 mil pessoas: metade dos habitantes das zonas agrárias. O número de crianças representava, aproximadamente, dois entre dez escravos e eram poucas as que chegavam à vida adulta. Desde pequena, entre os quatro e onze anos, a criança escrava tinha seu tempo tomado pelo trabalho:

Aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial. Assim é que, comparativamente ao que valia aos quatro anos de idade, por volta dos sete, um escravo era cerca de 60% mais caro e, por volta dos 11, chegava a valer até duas vezes mais. Aos 14 anos, a frequência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações era a mesma dos escravos adultos. Os preços obedeciam a igual movimento. (GÓES; FLORENTINO, 2007, p. 185).

É possível perceber que o aprendizado da criança escrava se refletia no preço que alcançava para venda. Os autores enfatizam que, por volta dos quatro anos, o mercado, devido à grande mortalidade infantil, pagava uma aposta, pois não se sabia quanto tempo “durariam” as crianças. Contudo, assim que se iniciavam na vida do trabalho – de servir, lavar, passar, consertar roupas, restaurar sapatos, trabalhar em madeira etc. – seu preço só tendia a crescer; o mercado valorizava as habilidades que aos poucos se afirmavam.

Este capítulo teve o intuito de demonstrar que nem sempre as crianças pequenas foram entendidas como necessitadas de algum tipo de cuidado. Pretendi destacar que, ao longo da história, houve uma variabilidade muito grande de como se entendia a vida de uma pessoa de dois, quatro, seis ou de nove anos de idade. Focalizando o mundo conhecido e o contexto de um país como o Brasil – colônia de um país europeu –, é possível perceber a disparidade temporal vinculada às mudanças sociais. Quando menciono transformações que começaram a

¹⁹ Valongo era o nome de uma antiga enseada na cidade do Rio de Janeiro. Por extensão, acabou por denominar também a região no entorno, onde ficava o mercado de negros escravos: “[...] verdadeiro entreposto onde são guardados os escravos chegados da África”. (DEBRET, 1965).

ser evidentes em uma sociedade como a parisiense do século XVIII – considerada sociedade central naquele momento histórico – é possível observar que as mesmas transformações puderam ser identificadas na sociedade brasileira somente tempos depois.

Ao abordar um período que privilegia os últimos 150 anos da história do Brasil, vê-se a transformação de uma sociedade agrária em direção a uma sociedade tendencialmente industrial – guardadas as proporções e as especificidades dos diferentes grupos sociais e regionais – que pode ser caracterizada por uma progressiva valorização do conhecimento escolarizado, por um processo de industrialização crescente, sendo este também desigual do ponto de vista das regiões. Tais aspectos influenciaram o perfil da família brasileira, abrindo novas perspectivas de trabalho e atuação para as mulheres, as quais, neste momento, começam a reivindicar criação de espaços educativos para seus filhos pequenos.

Na busca da compreensão de como se constituiu o espaço específico – que transitava entre o cuidado e a educação –, referente à fase da primeira infância, pretendo, no próximo capítulo, abordar o processo da constituição desse espaço escolar – educação infantil.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS – EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pai, quanto é que tu sabes?

FILHA: Fiz uma vez uma experiência...

PAI: Sim?

F.: Queria saber se podia ter dois pensamentos ao mesmo tempo. Então pensei “é verão” e “é inverno”. Tentei então ter os dois pensamentos juntos.

P.: Sim?

F.: Mas o resultado foi que não estava a ter os dois pensamentos. Estava só a ter um pensamento acerca de ter dois pensamentos.

P.: Claro, é exactamente isso. Não podes misturar pensamentos, só podes combiná-los. Bem vistas as coisas, isso quer dizer que tu não os podes contar. Porque contar é de facto só adicionar coisas umas às outras... E isso é o que não podes fazer.

F.: Então, na verdade, só temos um grande pensamento que tem muitos ramos – muitos e muitos ramos.

P.: Sim, penso que sim. Não sei. De qualquer maneira, acho que é uma forma mais clara de dizer isso. Quero significar que é mais claro do que falar acerca de pedaços de conhecimento e tentar contá-los. (BATESON, 1972, p.44-45).

No contexto deste estudo, a conversa de Gregory Bateson com sua filha ajuda-me a pensar em dois campos educacionais que se aproximam: o da educação especial e o da educação infantil. Pergunto-me qual seria o “padrão que liga”²⁰ essas duas modalidades de ensino? Seria a compreensão tanto de um campo quanto de outro como um “apêndice indesejável”²¹ no campo das políticas públicas educacionais?

Neste capítulo, além de ter como objetivo destacar as políticas públicas que vêm dando forma e conteúdo para a educação infantil no Brasil dos séculos XX e XXI, também começo a estabelecer as primeiras aproximações com a educação especial. Penso que esses dois campos aproximam-se em alguns aspectos; destaco aqui dois deles: o caráter inicialmente assistencialista²² e, do ponto de vista das políticas, um investimento insuficiente, tardio e uma efetivação do atendimento dependente de parcerias com setores não governamentais.

Penso que a educação infantil, do mesmo modo que a educação especial teve suas primeiras propostas de atendimento sob responsabilidade dos setores associados à saúde e

²⁰ O *padrão que liga* é uma expressão utilizada por Bateson, ao evocar um dos princípios fundamentais do pensamento sistêmico: a ideia de interconexões entre as partes. De acordo com Vasconcellos (2002), para Bateson, as partes só podem ser classificadas considerando as relações que existem entre elas. Assim, é preciso pensar as relações (o padrão) como algo primário, e os termos relacionados (o conteúdo) como algo secundário, focalizando mais as relações do que os fatos relacionados. Bateson considerava as relações como a essência do mundo vivo.

²¹ Expressão utilizada por Mazzotta (1996), ao falar de a educação especial figurar na política educacional brasileira e de como essa é interpretada.

²² Falo em assistencialismo pensando nas instituições voltadas para a infância pobre ou para as pessoas com deficiência, de um atendimento dirigido a cuidados básicos, como os de higiene; espaços vinculados aos órgãos governamentais e não ao sistema educacional.

serviço social. A partir dessa premissa, pergunto-me: qual seria o “padrão que liga” essas duas modalidades de ensino? Segundo Zortéa (2007):

Se a educação infantil traz em sua história marcas de um caráter compensatório, em que as crianças eram vistas a partir de suas “carências” e “limitações”, por sua vez as primeiras propostas de atendimento de uma educação chamada “especial”, surgiram no sentido de corrigir o sujeito “desviante”, ou seja, também pautadas na “falta”. (ZORTÉA, 2007, p. 45).

Partindo da premissa de que a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica²³, pretendo descrever quando e como se constituiu o processo de um olhar diferenciado, para o seu sujeito – a criança. Além disso, pretendo discutir a constituição de um espaço específico de ensino referente à fase da primeira infância, destacando legislações e decretos que delineiam as políticas públicas relativas a essa etapa da educação.

O caráter assistencialista que acompanha a construção de instituições dedicadas à infância – até o desenvolvimento da educação infantil – tem sua criação associada a princípios evocados pela caridade e pela filantropia. Segundo Kuhlmann Jr. (2007), as denominações caridade²⁴ e filantropia, assumiram significados diferentes ao longo da história; no entanto, no século XIX, ao serem adotadas como categorias para explicar as transformações e confrontos nas políticas assistenciais, elas perdem sua historicidade. Do final do século XVIII ao final do século XIX, esses dois conceitos confrontam-se, resultando na supremacia da filantropia em substituição à caridade. A filantropia, então, passou a ser vista como uma economia social, agrupando todas as formas de assistência aos pobres. E, em torno da economia social, ocorriam diversos movimentos ligados fortemente à religião.

Frédéric Le Play (1806-1882) foi um dos representantes mais influentes do movimento denominado catolicismo social, o qual defendia a teoria da família como base social e o trabalho como fonte de energia e riqueza. Em 1867, foi criado por Le Play o grupo 10, um projeto com objetivos de melhoria das condições físicas e morais daqueles menos abastados (trabalhadores e pobres). Nessa proposta, eram previstos três tipos de instituições: a primeira, destinava-se a *remediar a falta de providência e a miséria*; a segunda, a *remediar os vícios*; a terceira, a *melhorar o estado intelectual e moral*; esta previa diversos serviços, dentre os quais encontramos aulas para os adultos, ensino profissional, oficinas ou casa de trabalho

²³ Como afirma a LDB/96 na Seção II, do Art. 29º: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

²⁴ De acordo com Kuhlmann Jr. (2007), a palavra caridade refere-se à religião, ao Estado, ou a um sentimento de ordem individual em relação à pobreza; já a filantropia está relacionada à secularização, a iniciativas não governamentais, ou à organização racional da assistência.

para as meninas. As instituições de educação infantil, como a creche e as escolas maternas, são apresentadas como soluções para os cuidados da infância, devido à inserção do contingente feminino no mercado de trabalho.

Em seus estudos, Kuhlmann Jr. (2007), ao discorrer sobre o período referente à constituição das creches no Brasil, divide em três as influências que marcaram a elaboração de políticas e propostas de atendimento pré-escolar; são elas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa.

A – *Médico-higienista* – A década de 1870 ficou marcada pela entrada triunfal da influência médico-higienista nas questões educacionais. As descobertas de Louis Pasteur e de outros pesquisadores da epidemiologia contribuíram para o combate à mortalidade infantil. Foram vários os médicos que, de algum modo, direcionaram suas atividades profissionais ou políticas à educação. Para eles, a mortalidade infantil era o tema principal ao se falar em assistência às crianças.

B – *Jurídico-policial* – Salientava “a infância moralmente abandonada” (Kuhlmann Jr. p. 93). Naquele momento, desenvolviam-se os parâmetros da legislação trabalhista, que dispunha de medidas para os mais pobres por meio do campo da assistência.

Os objetivos do Patrono de Menores, estabelecidos nos estatutos de 1909, eram; fundar creches e jardins de infância; proporcionar aos menores pobres recursos para o aproveitamento do ensino público primário, incutir no espírito das famílias pobres os *preciosos resultados* da instrução [...]. (KUHLMANN JR. 2007, p. 93).

A educação das crianças, dentre outros aspectos que compõem a vida dos operários, não era vista como direito do trabalhador, mas sim como “mérito” aos que se mostravam mais subservientes.

C – *Religiosa* – A igreja era apresentada como *um sustentáculo da sociedade capitalista*, enfatizando que sua experiência secular no âmbito da caridade não deveria ser desprezada. Esta realizava congressos católicos visando à implementação das novas políticas assistenciais. Vale ressaltar que ao mesmo tempo em que a igreja lamentava a miséria e a exploração dos trabalhadores, também defendia a propriedade privada como um sistema inviolável.

De acordo com Flach e Sordi (2007), na metade do século XIX, em decorrência de questões econômicas, da constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da

organização do trabalho industrial, a participação da mulher aumentou, consideravelmente, frente ao mercado de trabalho. Assim, no início do século XX, surgiram manifestações da classe operária, tendo a construção de creches para seus filhos como uma das exigências requeridas. Ainda, segundo as autoras, a obrigatoriedade do oferecimento de creches nas indústrias, deu-se apenas em 1932, com a aprovação do primeiro instrumento jurídico que regulamentava o trabalho feminino. Apesar disso, foram necessários aproximadamente dez anos para que essa oferta de atendimento começasse a ganhar visibilidade.

Durante as décadas de 30 e 50, a maioria das creches encontravam-se dentro das indústrias, e as poucas que existiam fora desse espaço tinham caráter filantrópico, sustentadas por doações do governo e de famílias abastadas. Por volta de 1950, as organizações assistenciais ficaram responsáveis pela implantação das creches, assim “[...] a creche sai então da alçada da Previdência, passando para a da Assistência” (FLACH; SORDI, 2007, p.83). Essa “passagem” deu-se pelo fato de a instalação das creches nas empresas, apresentarem-se como locais inadequados para tal empreendimento.

Já na década de 60, a creche passou a ser vista como um local privilegiado, devido a difusão de ideais pedagógicos baseados em teorias de privação cultural; partiu-se da hipótese de que esse ideal significava a concepção de que as crianças, pela sua origem deficitária, seriam desprovidas de aspectos que deveriam ser “compensados”. A educação das crianças de zero a seis anos, a partir do final da década de 70, adquiriu novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Com isso, o próprio movimento de luta por creches tomou grandes proporções, passando estas a ganhar aceitação por parte do Estado. Devido a essa aceitação, pode-se dizer que as creches “evoluíram” do caráter apenas de guarda e assistência à criança pobre, transformando-se em um espaço valorizado e defendido para as crianças em geral. Desta forma, passa-se a acreditar – pela mudança da própria constituição e pela ideia geradora desse espaço – que este, progressivamente, deixa de ser concebido como um espaço para a criança pobre, para ser concebido como um lugar de crescimento e desenvolvimento de todas as crianças.

A respeito da importância do movimento feminino em culminância com outras mobilizações sociais da época, Kuhlmann Jr. (2007) destaca:

As interpretações precisam superar as simplificações para que de fato levem a conclusões consequentes. Sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminino aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as freqüentassem. (p. 181).

Nessa mesma época, junto ao desenvolvimento científico e tecnológico, a construção da valorização da infância, iniciada desde a modernidade, ganha mais força. Deste modo, a atenção volta-se às instituições destinadas ao público infantil: a escola primária, o jardim de infância, a creche, dentre outros espaços referentes à fase da primeira infância.

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *Salles d'asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação. (KUHLMANN JR. 2007, p. 69).

No entanto, convém acrescentar, que desde suas origens, as creches e pré-escolas eram criadas e organizadas para atender a objetivos e camadas sociais diferenciadas. Assim, enquanto a primeira era voltada, predominantemente, para a educação da população de baixa renda; as pré-escolas eram organizadas, prioritariamente, para atender os filhos da classe média e alta. (BRASIL, 2006).

No que diz respeito à terminologia educação infantil, de acordo com Kuhlmann Jr. (op.cit.), essa foi adotada recentemente no Brasil. Contudo, vale salientar que a educação institucionalizada para crianças de zero a seis anos não é algo novo. Segundo Abramowicz (2003): “Ao longo da história dessa institucionalização, vários nomes designaram tais equipamentos, entre eles: jardins da infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, pré-escola etc.”. Contudo a expressão: educação infantil – consagrada tanto na Constituição de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – foi criada para designar todas as instituições educacionais para crianças de zero a seis anos de idade. Nesta direção, Kuhlmann Jr. (op.cit.) afirma que:

As creches e pré-escolas têm vivido um amplo processo de expansão desde o final da década de 1960, na Europa e América do Norte, ou da década de 1970, no caso brasileiro, processo acompanhado da ampliação das pesquisas sobre o tema. Essa expansão quantitativa é um elemento fundamental, básico, material, que sustenta a dinâmica transformadora do que pode ser definido como um novo momento na história da educação infantil. (p. 7).

Em consonância com o autor acima referido, ao destacar a ampliação de pesquisas realizadas no campo da educação infantil, Pinto e Pinheiro (2008) afirmam que, no caso do Brasil, foi apenas nas décadas de 70 e 80 que essas produções tomaram, “[...] um novo e determinante impulso com a criação dos programas de pós-graduação em Educação – e consequente expansão das investigações na Universidade e demais Centros de Pesquisa –,

com a veiculação de artigos sobre o tema nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e com a criação do GT7 da ANPED.” (p.2).

Arce (2004) apresenta uma análise da produção de teses e dissertações – realizadas nas áreas da educação infantil e da história da educação, do período de 1987 a 2001 – com o intuito de demonstrar uma visão geral de pesquisas relativas a essa área do conhecimento. No final da década de 80, surgiram os primeiros trabalhos que apontavam ligações entre a expansão e a história do atendimento pré-escolar no mundo ocidental, como também a expansão desse tipo de atendimento no Brasil. Segundo a referida autora, essas produções buscavam de alguma forma anunciar a necessidade de um atendimento de qualidade para as crianças pequenas, a fim de garantir o desenvolvimento pleno e integrado delas.

Da década de 90 em diante, houve um considerável aumento de produções referentes à temática da educação infantil. Conforme Arce (2004 apud Rocha 1999), o número de trabalhos de mestrado, de 1990 a 1993, era de 18 ao ano, enquanto que, de 1994 a 1996, este número cresce para 39. O aumento da qualificação dos profissionais que pesquisam em nível de pós-graduação influenciou a criação de grupos de pesquisa atuantes. Ainda de acordo com a autora, um dos primeiros grupos²⁵ de pesquisa a estabelecer-se, na década de 80, encontra-se na Fundação Carlos Chagas (São Paulo), formado pelos pesquisadores: Fúlvia Rosemberg, Maria Lucia de A. Machado, Maria M. Malta Campos e Moysés Kuhlmann Junior.

Em concordância com o visível movimento da área acadêmica frente à temática da primeira infância, é possível perceber um progressivo avanço que se traduz tanto em serviços quanto em investigação sobre esse fenômeno que envolve os serviços.

Em contraste com os movimentos feministas de outros países, no que tange à agilização na conquista de suas reivindicações, as mobilizações no Brasil – embora datassem da mesma época, final de 1961²⁶, somente com a nova Constituição, em 1988, assumiram uma configuração legal de plena valorização em função de ser a educação infantil considerada um direito das crianças, uma opção da família e como um dever do Estado, descrito na Seção I, Art. 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] **IV** – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...]” (BRASIL, 1988).

A sistematização desse atendimento deu-se apenas em 1996, com a Lei de Diretrizes e

²⁵ Atualmente na Fundação Carlos Chagas, o grupo de pesquisa intitulado *Educação Infantil: história, políticas e práticas*, têm como responsáveis: Maria M. Malta Campos e Moysés Kuhlmann Junior.

²⁶ Na LDB/61 já se fazia visível a educação dos pequenos: do Cap. I Da Educação Pré-Primária, Art.23 “[...] A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância” (BRASIL, 1961).

Bases da Educação Nacional, nº 9.394, a qual afirma no Título III, Art.4, inciso IV, que “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; [...]” (BRASIL, 1996)²⁷.

Entre a Constituição de 1988 e a aprovação da LDB/96 ocorreram, no Brasil, movimentos instituintes, do ponto de vista legal, com a aprovação da Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, a qual, em seu art. 53²⁸, já sinalizava uma educação voltada para as crianças pequenas, dando destaque à condição de cidadania da criança.

Com a inserção do direito à educação das crianças pequenas na Constituição de 1988 e com sua sistematização na LDB de 1996, surgiu um novo desafio para os responsáveis pela educação das crianças pequenas. Conforme Faria (2005), o desafio seria o da junção da primeira etapa da educação básica, de 0 a 3 anos, com a de 4 a 6 anos, uma vez que ambas faziam parte de instâncias administrativas diferentes. Segundo Alves (2009), em algumas capitais, a imposição expressa na LDB/96 – da necessidade de os municípios repassarem a questão da educação infantil, das Secretarias de Promoção Social, Assistência Social, Desenvolvimento Social para a Educação – inibe as ações dos governos locais, até mesmo pelo processo de integração ser longo e complicado. A respeito disso, Kramer (2006, apud Alves, op.cit. p.90) destaca que:

[...] na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos, no Brasil, foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças. A fragmentação – uma das heranças que recebem as prefeituras – manifesta-se ainda hoje nas suas estratégias de ação. (p.90).

Nessa direção, a LDB/96 provoca um movimento de municipalização, principalmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Essa primeira passa a ser responsabilidade dos municípios por meio de seu art. 11, inciso V, que: “Os municípios incumbir-se-ão de: [...] V – oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino apenas quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência [...]”.

²⁷ A Lei nº 11.114/05 “altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 06 (seis) anos de idade”.

²⁸ Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: [...] IV – atendimento, em creches e pré-escolas, às crianças de zero a seis anos de idade; [...]. (BRASIL, 1990).

Em decorrência dessa responsabilidade constitucional, houve um aumento da matrícula de crianças de zero a seis anos na rede pública de ensino, devido ao compromisso de gestores públicos municipais que, apesar das restrições orçamentárias, procuraram garantir maior oferta para a Educação Infantil. (BRASIL, 2006).

Este capítulo teve a intenção de abordar pontos que podem aproximar a educação infantil e a educação especial, salientando a precariedade dessas áreas, o assistencialismo, demonstrando que, historicamente, essas duas modalidades de ensino obtiveram um tardio investimento referente à efetivação de atendimentos e serviços. Também foi possível perceber que, apesar de a educação infantil ter mais de um século de história envolvendo o cuidado e a educação extradomiciliar, do ponto de vista legal, ocorreram mudanças que, possibilitaram o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos nos espaços institucionais.

Após abordar os movimentos presentes no decorrer da constituição da educação infantil, buscando em seu histórico os principais pontos referentes ao percurso percorrido, o qual se encontra ainda em fase de reestruturação, direciono minha escrita ao atendimento oferecido aos sujeitos com deficiência.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – Atendimento educacional especializado

As primeiras iniciativas referentes ao atendimento de pessoas com deficiência no Brasil tiveram início, no século XIX, devido à influência dos movimentos que aconteciam na Europa e nos Estados Unidos (MAZZOTTA 1996). Nesta perspectiva, foram sendo organizados serviços de atendimento aos deficientes visuais, aos surdos, aos deficientes físicos e aos deficientes mentais.

Conforme o referido autor, foi somente em meados do século XX que a educação especial passou a ser incluída na política educacional brasileira. Até o momento que antecedeu tal política, a educação especial se restringia às poucas iniciativas de indivíduos ou de grupos, as quais eram desvinculadas das ações de um governo. Ressalto, porém que tais ações garantiam um formato da educação especial paralelo ao ensino regular.

Penso que a Constituição Federal de 1988, a LDB/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 são documentos importantes, por já sinalizarem, em aspectos mais gerais, a reafirmação da educação especial como um direito. Contudo, para além de um direito do sujeito-aluno ou para aqueles que precisam desse tipo de educação, o que realmente estes documentos destacam é como se operacionaliza o direito, pois, tanto para a LDB/96²⁹ quanto para as Diretrizes Nacionais/2001³⁰, este pode ainda se operacionalizar como um atendimento substitutivo. Uma perspectiva diferente caracteriza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a qual tem como referência um atendimento complementar:

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 à independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.16).

Com base no atual direcionamento da educação especial, um novo tipo de atendimento educacional especializado no Brasil começou a ganhar forma e vem assumindo um formato transversal; portanto, complementar ao ensino regular.

²⁹ Capítulo V, Da Educação Especial, Art.58, § 2º: O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

³⁰ [...] processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...] (BRASIL, 2001).

DO ATENDIMENTO SUBSTITUTIVO AO ATENDIMENTO COMPLEMENTAR

O atendimento educacional especializado, voltado a sujeitos com deficiência, teve seu início no Brasil, oficialmente, entre 1850 e 1860. Mais precisamente, em 12 de setembro de 1854, D. Pedro II fundou, no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, através do Decreto nº 1.428. Em 1891, a escola passou a denominar-se *Instituto Benjamin Constant* (IBC). Ainda D. Pedro II, por meio da lei nº 839, em 26 de setembro de 1857, fundou o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos* (ISM), também no Rio de Janeiro, o qual, posteriormente passou a ser chamado Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) e, pela lei nº 3.198, de julho de 1957, para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

De acordo com Jannuzzi (2004), as iniciativas da criação de instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência não sofriram apenas as influências gerais do contexto, mas também a ação de pessoas ligadas ao poder político. Assim, a referida autora, sobre as duas instituições acima citadas, destaca: “Nota-se que essas duas instituições para deficientes foram intermediadas por vultos importantes da época, que procuraram transmitir ensinamentos especializados aceitos como fundamentais para esse alunado, e ficaram diretamente ligadas à administração pública” (p.14).

Considerando-se a quase inexistência da escolarização oferecida de forma ampla, muitas das crianças com deficiência, de forma semelhante àquelas abandonadas, eram encaminhadas para serviços de assistência e de saúde. Além das Santas Casas de Misericórdia³¹, iniciou-se a construção de hospitais que ajudariam no acolhimento das crianças abandonadas até a idade de sete anos; no entanto, não há registros de como essas eram atendidas. Depois de completarem sete anos de idade, as crianças das Santas Casas de Misericórdia eram encaminhadas de diferentes maneiras³². Os meninos iam para o Seminário Sant’Ana ou para o arsenal da Marinha até obterem uma profissão, enquanto as meninas eram encaminhadas ao Seminário da Glória e permaneciam neste até se casarem. De acordo com Jannuzzi (op.cit.), é possível supor que algumas das crianças que apresentassem anomalias não acentuadas tivessem recebido o mesmo direcionamento que as outras crianças; já aquelas “mais prejudicadas” permaneciam nas Casas de Misericórdia junto aos “doentes e alienados”, ou seja, continuavam, de alguma forma, segregadas.

³¹ A Santa Casa de Misericórdia, tradição europeia transmitida ao Brasil por Portugal, exerceu importante papel ao atender os pobres, os doentes, os órfãos e as crianças abandonadas. Surgiu, no Brasil, no século XVI. (JANNUZZI, 2004).

³² Convém acrescentar que as instituições destacadas (Seminário Sant’Ana, arsenal da Marinha e Seminário da Glória) consideram como contexto, a capital federal da época: o Rio de Janeiro.

Jannuzzi (op.cit.) ainda destaca que é possível supor que muitas das crianças abandonadas deveriam trazer consigo “defeitos físicos ou mentais”; estas eram muitas vezes deixadas em lugares assediados por bichos. Outro ponto importante a salientar é o da criação da roda de expostos³³, implantada, no século XVIII, no Brasil. De acordo com Marcilio (2006), a roda de expostos, “como assistência caritativa”, cumpriu importante papel na época, por ter sido, durante quase um século e meio, praticamente, a “[...] única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil” (p. 53). Jannuzzi (2004) afirma que esse mesmo dispositivo poderia ter facilitado “[...] a entrada de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não as desejavam ou estavam impossibilitados de criá-las, por vários motivos” (p.9).

O Brasil, em meados do século XIX, sofreu grande influência dos pensamentos e costumes franceses. Além do ensino dos alunos cegos e surdos, houve ainda a influência de um médico pesquisador Desiré Magloire Bourneville, que lutava, em Paris, pela aprovação de subsídios econômicos para a garantia de assistência às pessoas com deficiência.

Ao analisar o contexto em que foi produzida a educação especial no Brasil, de modo pouco expressivo e segregado, Jannuzzi (2004) destaca que esta propiciou aos alunos um olhar mais atento. Nesse processo, são visualizados dois movimentos que se opõem:

De um lado a continuação da separação e, mais que isso, a patenteação pungente da diferença. De outro lado, essa própria escola especial tornou-se uma alternativa que de alguma maneira viabilizou, na época, uma participação mais efetiva dos deficientes na vida cotidiana, já que dispensava um ensino mais particularizado e uma atenção mais constante sobre o desenvolvimento dessas crianças. (JANNUZZI, 2004, p.66).

Nessa direção, Prieto (2000) salienta que, ao longo da história da educação especial, em âmbito mundial, ao mesmo tempo em que os recursos especiais contribuíram para a ampliação do direito à educação para muitos sujeitos, por outro lado, foi responsável por afastar tantas outras pessoas com deficiência dos espaços de ensino regular.

No princípio do século XX, surgiram as primeiras instituições especializadas privadas que, segundo Tezzari (2002), inauguraram duas tendências marcantes da educação especial brasileira: a inserção dessa modalidade de ensino no âmbito de instituições filantrópicas e

³³ De acordo com Marcilio (2006), o sistema de rodas de expostos foi inventado na Europa medieval, como um meio de garantir o anonimato do expositor e a estimulá-lo a entregar o bebê indesejado para a roda, ao invés de abandoná-lo em bosques, portas de igreja ou de casas de família, atitudes que eram comuns na época. No Brasil, foram implantadas três rodas na época colonial, a primeira em Salvador, seguida por Rio de Janeiro e Recife.

assistenciais, como também o fortalecimento de uma rede privada de atendimento. Tais tendências tiveram influência nas políticas públicas educacionais.

Em geral, essas instituições eram ligadas a ordens religiosas, favorecendo que a deficiência permanecesse associada à caridade pública [...] Ao passo que essas instituições iam se constituindo como espaços especializados para deficientes mentais, auditivos, visuais e físicos, o poder público se restringiu, basicamente, à instalação de classes especiais em escolas regulares (voltadas para a deficiência mental). Essa situação propiciou um aumento significativamente maior das entidades filantrópicas particulares em relação à rede pública. (TEZZARI, 2002, p.33).

Essa organização, marcada pela ausência do poder do Estado e baseada na filantropia e na articulação de diferentes setores, no Brasil, ganha uma configuração que se consolida na metade do século XX, com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Esta tem inspiração em instituições de outros países, a partir de movimentos realizados pelos pais de crianças com deficiência na busca da ampliação dos atendimentos prestados a elas, como é possível perceber, por exemplo, nos EUA, a partir da exposição de pais de algumas crianças com necessidades educativas especiais, por meio da mídia impressa. Por volta de 1940, a publicação do anúncio de um pai de uma criança com paralisia cerebral, no jornal *Times* de Nova York, influenciou na organização – por parte de outros pais que tinham filhos com as mesmas características – de uma associação: *New York State Cerebral Palsy Association*, a qual tinha como objetivo angariar fundos para centros de tratamento e pesquisa, bem como atuar junto a órgãos governamentais para a construção de uma nova legislação que proporcionasse recursos para pesquisa, treinamento profissional e tratamento.

Retomando a análise do contexto brasileiro, o atendimento educacional especializado foi assumido pelo governo federal, em nível nacional, com a criação de campanhas especificamente voltadas para esse fim, dentre estas temos: em dezembro de 1957, a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* – CESB, vinculada ao INES; em agosto de 1958, a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*, vinculada ao Instituto Benjamin Constant, que posteriormente sofreria mudanças passando a denominar-se, em maio de 1960, de *Campanha Nacional de Educação de Cegos* (CNEC), agora vinculada diretamente ao Ministério da Educação e Cultura. Outra campanha, em Setembro de 1960, instituída junto ao mesmo Gabinete viria a surgir: a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* (CADEME).

De acordo com Tezzari (2009), a partir da segunda metade do século XX, ocorreu uma proliferação de entidades privadas e filantrópicas na educação especial. Como também o

surgimento de centros de reabilitação e clínicas privadas, dedicadas ao atendimento de crianças com deficiência pertencentes a camadas economicamente privilegiadas. Esses movimentos foram mais intensos nas décadas de 60 e 70, de forma que essas entidades foram assumindo importância cada vez maior nessa área da educação.

Tezzari (2002) ainda salienta que se inicia, por volta dos anos 60, o processo de incorporação dos alunos com necessidades educativas especiais ao ensino comum, sob a denominação de integração. Destaca uma progressiva substituição do termo integração afirmando que: “[...] este termo vem sendo substituído por inclusão, indicando, para quem o emprega, uma evolução em relação ao termo anterior” (p.62).

Conforme Kassar (2006), a preocupação com a educação especial, de forma abrangente no Brasil, ganhou visibilidade em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/61). No entanto, convém acrescentar, que, em 1961, quando a referida legislação explicitava o compromisso com a educação especial, no país, já existiam tanto instituições particulares de caráter assistencial, como algumas classes especiais públicas. Essa Lei tratava a educação especial, por meio de dois artigos (88 e 89)³⁴, os quais, “dentro do possível”, conferiam a esses alunos o direito de estar no ensino regular.

Posteriormente, em 1971, a LDB/61 é revista e a Lei Educacional nº 5.692/71 é sancionada. Kassar (op.cit.) salienta que nessa Lei é proposto o atendimento dos alunos “repetentes nos serviços de educação especial”. Assim, o artigo 9º explicitará que: “[...] Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Desta forma, um número significativo de ações passou a ser desenvolvida, com o intuito de implantar novas diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus³⁵.

Em 1973, em razão do crescimento de movimentos tanto nacionais como internacionais, é criado o *Centro Nacional de Educação Especial* – CENESP, primeiro órgão nacional a ditar a definição de metas governamentais específicas para essa área da educação. Em 1986, o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), integrando a estrutura básica do MEC. No entanto, em 1990, com a reestruturação do Ministério da Educação, essa secretaria é extinta passando a educação especial para a

³⁴ **Título X** - Da Educação de Excepcionais: **Art. 88.** A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. **Art. 89.** Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

³⁵ Essa designação, frequente a época de aprovação dessa Lei, refere-se ao que é chamado, atualmente, de ensino fundamental e médio.

Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Logo após, em 1992, com a queda do ex-presidente Fernando Collor de Mello, ocorre uma nova reorganização dos Ministérios e reaparece a Secretaria de Educação Especial – SEESP, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto (MAZZOTTA, 1996).

Até o momento, o presente capítulo teve a intenção de destacar, do ponto de vista da política, que a legislação progressivamente tem afirmado a educação especial como um tipo de ação educativa importante e necessária, sendo um direito do aluno que dela necessita. Porém, é possível afirmar que, até os anos 90 do século XX, as instituições privadas de caráter filantrópico foram as “protagonistas” em oferecer tal serviço.

Um marco importante na política recente relativa à educação especial é o da aprovação da Resolução CNE/CNB nº 02/01 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pelo efeito sinalizador, de modo mais evidente, que o caminho prioritário da política nacional brasileira é o da inclusão. No entanto, as Diretrizes trabalham com um conceito amplo de aluno, o de *necessidades educacionais especiais*, envolvendo não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a disfunções e deficiências, mas também àquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica (BRASIL, 2001). De acordo com o referido documento, os sujeitos com necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

[...] 2.1 – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: 2.1.1 – aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; 2.1.2 – aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. 2.2 – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de códigos aplicáveis; 2.3 – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001, p.39).

Em relação à evolução das políticas que dizem respeito à educação especial no Brasil, pode-se afirmar que estas se direcionam a um movimento de ampliação da oferta e busca de garantia do direito. Durante a primeira década do século XXI, houve um predomínio do conceito necessidades educacionais especiais como é possível perceber nas próprias diretrizes, embora, no decorrer deste mesmo período, tenha havido uma mudança, do ponto de vista conceitual, para a identificação do aluno da educação especial.

Na atualidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 restringe o grupo de sujeitos, centrando-se mais especificamente na pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado [...] ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, p.14-15).

Em relação ao atendimento educacional especializado, a presente Política destaca que este é compreendido em um sentido amplo que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, priorizando a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. E, ainda, as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento, portanto, deve funcionar como complemento e/ou suplemento à escolarização dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

No entanto, vale ressaltar que estas são as diretrizes gerais para o atendimento educacional especializado. Estes serviços ganham uma configuração e uma designação predominante no ensino fundamental: sala de recursos. Com menos clareza, encontra-se o atendimento educacional especializado referido ao ensino médio e à educação infantil.

Historicamente, no caso da educação infantil, o que tem sido oferecido, segundo o material de apoio a essa etapa da educação, intitulado *Saberes e Práticas de Inclusão* (MEC, SEESP, 2004), são os serviços de apoio pedagógico especializados, como os serviços itinerantes³⁶ e o programa de intervenção precoce³⁷.

³⁶ Os serviços itinerantes na educação infantil: “[...] poderão ser desenvolvidos por professor itinerante especializado em educação especial e infantil, que participará da observação e do acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, avaliará e ajudará a elaborar objetivos [...]” (BRASIL, 2004, p.31).

³⁷ Os serviços de intervenção precoce têm por objetivo: “[...] o desenvolvimento integral do educando nos seus aspectos físicos, psicoafetivos, cognitivos, sociais e culturais, priorizando o apoio e suporte à família e a inclusão dessas crianças em creches na comunidade. Os programas de intervenção precoce do nascimento, aos três anos de idade, são imprescindíveis para a promoção das potencialidades e aquisição de habilidades e competências [...]” (BRASIL, 2004, p.31-32).

No âmbito da presente investigação, esses serviços são realizados pelas escolas especiais e têm recebido as designações de *educação precoce* e *psicopedagogia inicial*, apresentando características singulares no que diz respeito ao contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Nessa direção, no próximo capítulo, abordarei a proposta específica de investigação, retomando o objetivo do presente estudo, suas questões norteadoras, os autores escolhidos para estabelecer um diálogo com o pensamento sistêmico, assim como a proposta metodológica.

5 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS: APRESENTANDO A PESQUISA

Nas primeiras páginas deste estudo, pretendi descrever minha caminhada como aluna, professora e pesquisadora, como também refletir de que forma as aproximações empreendidas nessas experiências resultaram em questionamentos que compõem a presente investigação.

Nessa direção, apresento como objetivo central desta pesquisa: *analisar como se configura o serviço de atendimento educacional especializado – a Educação Precoce e a Psicopedagogia Inicial –, oferecido aos alunos da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, assim como refletir sobre seus possíveis efeitos.*

Em face desse objetivo, apresento alguns questionamentos que foram sendo desenhados no percurso do presente estudo:

- Como se constitui o atendimento às crianças com deficiência na perspectiva da educação inclusiva na educação infantil?
- Que singularidades constituem o atendimento na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre na proposição de serviços especializados de apoio às crianças de zero a cinco anos de idade?
- Podemos considerar que estes serviços se constituem como um suporte para a permanência da criança na escola?

As questões aqui apresentadas serão investigadas tendo como base a análise da produção acadêmica relativa à escola, dando destaque à primeira infância, à institucionalização da educação infantil e à constituição do serviço de atendimento educacional especializado para os sujeitos com deficiência, abordando alguns dos aspectos legais relacionados à educação especial. Especificamente, como subsídios teóricos, com vistas a uma leitura contextualizada dos processos investigados na presente pesquisa, pretendo tecer um diálogo com as ideias de Humberto Maturana (1928) e Gregory Bateson (1904-1980).

5.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO SISTÊMICO...

Papá, ¿cuánto sabes?

HIJA: Papá, ¿cuánto sabes?

PADRE: ¿Yo? Hm, tengo más o menos una libra de conocimientos.

H.: No seas tonto. ¿Es una libra esterlina o una libra de peso? Lo que quiero preguntarte es *realmente* cuánto sabes.

P.: Bueno, mi cerebro pesa alrededor de un kilo y supongo que de él uso una cuarta parte – o sólo un cuarto de su eficiencia –. Así que digamos un cuarto de kilo, es decir, una libra.

H.: Pero, ¿sabes más que el padre de Johnny, papá? ¿Sabes más que yo?

P.: Hum – em Inglaterra conocí una vez a un niño que le preguntó a su padre, <¿saben los padres siempre más que los hijos?> y el padre dijo <Si>. La pregunta siguiente fue <Papá, ¿quién inventó la máquina a vapor?> y el padre dijo, <James Watt>. A lo que el hijo contestó <pero, ¿por qué no la inventó el padre de James Watt?>

H.: Yo sé. Sé más que ese niño porque sé por qué el padre de James Watt no la inventó. Fue porque alguna otra persona tuvo que pensar em alguna otra cosa antes que *cualquiera* pudiera hacer una máquina a vapor. Quiero decir algo como – no sé – pero hubo alguien que tuvo que descubrir el petróleo antes que cualquiera pudiera hacer una máquina.

P.: Sí, eso hace una diferencia. Quiero decir, **significa que el conocimiento está todo como entrelazado, o entretrejido, como en un género, y cada fracción de conocimiento solo tiene sentido o utilidad em razón de las fracciones** y [...]

(BATESON, s/a, p.46-47)

O diálogo entre Bateson e sua filha me instigam a refletir, e aqui mais especificamente, sobre o modo como fomos ensinados a pensar, quando o autor expressa que o conhecimento: “[...] está todo como entrelazado, o entretrejido, como em un género, y cada fracción de conocimiento solo tiene sentido o utilidad em razón de las fracciones”. Percebo que a linearidade, a busca por verdades absolutas têm embasado a forma que usamos para conhecer, para pensar.

A perspectiva cartesiana pode ser reconhecida como a responsável pela instauração de um tipo de pensamento, por maneira de organizar as coisas e por um modo se conhecer que perdura até os dias de hoje, como diria Bateson (1994, p.71):

Además de ser conocido por sus coordenadas y su dualismo de espíritu y materia, Descartes es aun más conocido por su famosa afirmación *cogito, ergo sum*: “pienso, luego existo”. Hoy prodriamos preguntarnos qué significaba exactamente para el semejante afirmación, pero és evidente que al construir toda una filosofia sobre la premissa del pensamiento, Descartes no preveía que la dicotomia de espíritu y materia conduciría a una atrofia de todo el pensar sobre el pensamiento.

Do ponto de vista do paradigma tradicional da ciência, acreditava-se que seria possível chegar a um conhecimento certo, de verdades absolutas. De acordo com Vasconcellos (2006), esse paradigma é calcado em três pressupostos fundamentais: a crença na *simplicidade*, em que se divide o sujeito em partes para melhor compreendê-lo; na *estabilidade*, em que o mundo é estável, já está dado e existe uma previsibilidade de seus fenômenos e na

objetividade, em que se tem a pretensão de conhecer o mundo tal como ele é, de conhecer o sujeito objetivamente, sem que o olhar preconceituoso do observador, influencie sua análise.

A escolha dos autores – Bateson e Maturana – deu-se pelo fato de ambos desenvolverem uma crítica à lógica do pensamento moderno e fragmentado dando ênfases às relações e aos processos de contextualização. Assim, a partir do contato com estes dois autores, busco um novo paradigma da ciência, constituído a partir de outros três pressupostos: o da *complexidade*, que busca ampliar o foco de observação, pensar no objeto em contexto e não fora dele; o da *instabilidade*, que pensa em um mundo o qual está em processo de tornar-se, em contínua transformação, e não mais estável; o da *intersubjetividade*, que, ao pensar na constituição do conhecimento, traz o reconhecimento da impossibilidade de um conhecimento objetivo do mundo.

DA COMPLEXIDADE ÀS RELAÇÕES ESTABELECIDAS EM UM CONTEXTO

A ideia de complexidade pode ser identificada em aspectos presentes na abordagem de Gregory Bateson e Humberto Maturana. Ambos afirmam que o objeto existe nas relações e a partir das relações. Tal afirmação implica uma ampliação do olhar na tentativa de compreender o objeto em seu contexto e no reconhecimento da imprevisibilidade presente das relações. Os conceitos *contexto* e *relação* remetem à concepção de um “padrão que liga” (um dos princípios fundamentais do pensamento sistêmico evocado por Bateson em suas obras); ele transmite a ideia de interconexão entre as partes, o que envolve o contexto e as relações entre estes.

Fomos treinados para pensar a respeito de padrões, com exceção dos da música, como assuntos estáveis. É mais fácil e cômodo pensar assim, mas, naturalmente absurdo. Na verdade, o caminho certo para começar a pensar sobre o padrão que liga é pensar nele como primordialmente (seja lá o que isso significa) uma dança de partes que interagem e só secundariamente restringida por vários tipos de limites físicos e por aqueles limites que os organismos caracteristicamente impõem. (BATESON, 1986, p.21).

Para Vasconcellos (2006), “[...] essa ênfase ao padrão que liga, às relações, ocorrendo na anatomia, na geologia, na linguística, na ecologia etc. criaria a possibilidade de investigações interdisciplinares que se ocupassem das analogias entre seus objetos de estudo” (p.237). Nesse sentido, penso que a interação entre as partes, destacada por Bateson, está

relacionada com os processos de relações, processos que não são possíveis de se compreender em separado, uma vez que o contexto não deixa de ser e vir a ser na relação.

Nessa perspectiva, Vasconcellos (2006), ao destacar as ideias de Bateson sobre o contexto, salienta a importância deste para compreender processos interativos, “[...] contexto é a palavra necessária na descrição de fenômenos relacionados” (p.238). Diante disso, é possível pensar no contexto como o todo que envolve as relações como partes integrantes deste. Ainda segundo a autora (2006), Bateson enfatizava que as partes só podem ser classificadas de acordo com as relações estabelecidas entre elas. Estas estão diretamente ligadas ao contexto:

Aprender os contextos da vida é um assunto que tem que ser discutido, não internamente, mas como um assunto do relacionamento externo entre duas criaturas. E o relacionamento é sempre um produto de dupla descrição. É correto (e uma grande melhora) começar a pensar sobre as duas partes da interação como dois olhos, cada um fornecendo uma visão monocular do que está acontecendo, e, juntos, dando uma visão binocular em profundidade..Essa dupla visão é o relacionamento. (BATESON, 1986, p.141. destaques do autor).

Nessa direção, este autor destaca que o relacionamento não é um fator interno, ou seja, todas as ações ou até mesmo sentimentos, como agressividade, orgulho ou dependência, constroem-se na relação entre pessoas e não são algo próprio do sujeito.

Identifico uma conexão do pensamento de Humberto Maturana com a teoria de Gregory Bateson. Segundo Maturana (1999, p.48), “No caminho explicativo da *objetividade-entre-parênteses* não há verdade absoluta nem verdade relativa, mas muitas verdades diferentes em muitos domínios distintos [...]”. Dessa forma, o autor demonstra que nas relações há uma realidade que é construída a partir de domínios explicativos constituídos na experiência resultante dessas relações. Enfatiza que as relações humanas, na *objetividade-entre-parênteses*, ocorrem na aceitação mútua, de forma que: “[...] ninguém está intrinsecamente equivocado por operar num domínio de realidade distinto do que eu prefiro [...]” (p.50). Ainda sobre as relações, Maturana (1999, p.24) destaca que: “Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito [...]”.

Até o momento do presente texto, foram anunciadas as ideias dos autores escolhidos para embasar a pesquisa haja vista a complexidade dos objetivos de investigação, os quais só podem ser analisados a partir de diferentes campos disciplinares, por diferentes estratégias. Ao investigar fenômenos humanos, sujeitos em relação, gestão de serviços, estes configuram um objeto que está continuamente se transformando, modificando-se, e isso gera a

necessidade de optar por uma metodologia que considere diferentes estratégias metodológicas e que permita ao pesquisador estar em contato direto com seu objeto de estudo.

5.2 O PERCURSO: PROPOSTA METODOLÓGICA

O presente estudo tem como base a abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa compreende cinco características básicas que podem configurá-lo.

1. *A pesquisa qualitativa tem o pesquisador como seu principal instrumento, e o ambiente natural como fonte direta de dados.* Nesse tipo de pesquisa, o investigador “mergulha” em seu campo de estudo, investindo grande parte do seu tempo em contato direto com o ambiente de sua investigação.
2. *Os dados são predominantemente descritivos.* Todo material coletado é analisado em toda sua riqueza, de modo que o pesquisador possa abordar de forma minuciosa seu estudo, buscando estabelecer pistas para uma melhor compreensão de seu objeto de estudo, sempre respeitando os dados coletados.
3. *Aos olhos dos pesquisadores, o processo é mais importante que o resultado propriamente dito.* Toda a atenção do investigador está voltada às atividades, aos procedimentos, às interações diárias, enfim, às relações estabelecidas no processo de investigação.
4. *A análise dos dados tende à forma indutiva.* A coleta de dados não tem como objetivo confirmar ou informar hipóteses previamente definidas, mas sim construir abstrações à medida que os dados particulares recolhidos forem se agrupando.
5. *O significado conferido às situações, aos conceitos e às relações estabelecidas pelas pessoas frente às suas vidas, tornam-se aspectos “chave” de atenção do pesquisador.* Nesse estudo, os pesquisadores preocupam-se em apreender as diferentes perspectivas dos participantes, criando estratégias e procedimentos que lhes possibilitem levar em consideração as experiências do ponto de vista dos sujeitos pesquisados.

Para os autores mencionados acima, os “investigadores qualitativos” frequentam seus locais de pesquisa por considerarem o contexto um elemento importante na construção de seu estudo, e também porque devem estar atentos ao observar o campo de pesquisa, pois “[...] tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49). Ainda de acordo com estes autores, durante a análise, os dados vão ganhando forma de acordo com a

escrita, como se o processo de condução da investigação fosse um constante diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos.

Além de uma variabilidade de estratégias metodológicas, a pesquisa qualitativa permite localizar o investigador em contato com o mundo de seu objeto de estudo, pois lhe oferece um “[...] conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo [...]”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.33). Para estes autores, por trás do campo da pesquisa, do objeto a ser estudado, estão as lentes do investigador, de forma que todo o olhar dado à pesquisa será:

[...] filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. Os sujeitos, ou indivíduos, dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções; tudo o que podem oferecer são relatos, ou histórias, sobre o que fizeram e por que o fizeram. (p.33)

No âmbito dos diferentes tipos de pesquisa qualitativa, o presente estudo apresenta uma aproximação dos pressupostos e princípios que constituem a pesquisa etnográfica. De acordo com André (2008), tem-se feito uma adaptação da etnografia aos estudos na área de educação, e não uma etnografia no sentido restrito. A autora destaca diferentes características que fazem com que um trabalho possa ser designado como um estudo de tipo etnográfico na educação, entre elas estão a presença da observação participante, das entrevistas e da análise de documentos; o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; o pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise dos dados; a ênfase nos processos, e não na busca de resultados finais; o envolvimento de um trabalho de campo, no qual o pesquisador se envolve com os sujeitos da pesquisa, as situações e os locais e, o uso de grande quantidade de dados descritivos, que são reconstruídos em forma de palavras ou de transcrições literais.

Nessa direção, pretendo utilizar como instrumentos metodológicos as entrevistas semiestruturadas, a observação participante e o diário de campo.

A entrevista semiestruturada

Nessa pesquisa, utilizei a entrevista semiestruturada, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994): “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os

sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134). Ainda De acordo com os autores, a estrutura desse instrumento, por não apresentar questões determinadas e fechadas, permite ao pesquisador uma amplitude de temas, os quais oportunizam que o investigador molde o conteúdo adquirido.

As entrevistas foram realizadas em quatro escolas especiais, com as professoras de EP e PI, e na Secretaria Municipal de Educação, com a Coordenadora do serviço. Os encontros foram previamente agendados. Antes do início de cada entrevista, houve uma apresentação pessoal e uma breve contextualização de meu objetivo de pesquisa; além disso, todas assinaram um termo de consentimento³⁸, o que possibilitou a gravação das entrevistas. Estas foram gravadas num período de 45minutos a 1h20minutos.

Convém acrescentar que as entrevistas estão diretamente ligadas à interação entre os sujeitos; cria-se uma atmosfera de influência recíproca entre eles, especialmente nas entrevistas semiestruturadas, em que o entrevistado discorre sobre a temática proposta com base nas informações que ele detém. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nessa direção, é possível pensar na entrevista não apenas como um instrumento metodológico, mas sim como um meio de comunicação direcionado para pontos específicos. Manzini (2006 apud MANZINI, 1989) ao discorrer sobre o intuito de criar uma atmosfera de interação com o entrevistado, destaca que:

Se levarmos em consideração que a entrevista é uma simples técnica, tais críticas seriam válidas. Porém, a entrevista é mais do que isso, ou seja, entrevistar significa envolver-se em processo de interação, significa interagir e, sob esse ângulo, tais críticas tornam-se simples características da entrevista ao invés de problemas. Desta forma, a entrevista pressupõe a existência de pessoas e a possibilidade de interação social (p.369).

As entrevistas do presente estudo foram amparadas por um roteiro norteador, salientando pontos considerados pertinentes e, ao mesmo tempo, flexíveis, a fim de obter o maior contingente possível de informações sobre a temática de interesse. A respeito disso, Bogdan e Biklen (1994), destacam que “[...] quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar seu conteúdo” (p.135).

Cada entrevista realizada com os educadores especiais, responsáveis pelo serviço de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, teve como base o seguinte roteiro:

³⁸ Ver apêndice A (p.124).

- ♣ Histórico – ideia inicial do projeto; implementação da proposta do serviço;
- ♣ Formação e tempo de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre;
- ♣ Tempo de trabalho com o atendimento especializado na educação infantil;
- ♣ Configuração do trabalho;
- ♣ Sustentação/ pressupostos teóricos que embasam a prática;
- ♣ Frequência e qualidade da interlocução com as famílias, com os professores de sala de aula e demais profissionais da escola;
- ♣ Dinâmicas operacionais: número de escola por profissional, número de crianças, organização do atendimento (individual/em grupo);
- ♣ Perfil da criança atendida no serviço;
- ♣ Avaliação: inicial, acompanhamento da criança e critérios para o desligamento do atendimento/participantes deste momento;
- ♣ Percurso da criança – como se dá a passagem da criança após os seis anos de idade? Como é feito o processo de avaliação para o encaminhamento para a SIR e quem são os envolvidos neste processo?;
- ♣ Atendimento às creches comunitárias/conveniadas;
- ♣ O papel de EP e PI como suporte à inclusão destas crianças no ensino comum;
- ♣ Trajetória escolar das crianças que passam atualmente pelo atendimento;
- ♣ Papel da escola especial como suporte do atendimento especializado – vantagens ou desvantagens reconhecidas pelo fato de esse serviço ocorrer dentro da escola especial;
- ♣ Relação dos profissionais da EP e PI com o restante do corpo docente da escola especial.
- ♣ EP e PI no espaço da escola infantil;
- ♣ Atualmente existe uma demanda grande de procura deste serviço, como é feita a seleção para aqueles que estão no cadastro? (critérios etc.);
- ♣ Movimentos atuais – posicionamento da Secretaria de Educação sobre o serviço de EP e PI.

Sujeitos entrevistados

Na presente pesquisa, quatorze educadoras especiais e a Coordenadora do serviço de EP e PI foram entrevistadas. Com o intuito de preservar suas identidades, os nomes utilizados

no presente estudo são fictícios. Acredito ser interessante destacar um pouco do perfil³⁹ de cada uma delas.

Alice, Carolina e Suzane são professoras da EMEEF Elyseu Paglioli e possuem, respectivamente, formação em Licenciatura em Pedagogia – Matérias Pedagógicas; OMEP – Curso de professora de educação infantil; Licenciatura em Pedagogia – Educação Especial.

Mariane, Débora e Rebeca são professoras da EMEEF Lygia Morrone Averbuck e possuem, respectivamente, formação em Licenciatura em Pedagogia – Educação Especial, Psicopedagogia; Licenciatura em Pedagogia – Educação Especial, Psicóloga/Psicanalista; Licenciatura em Pedagogia – Educação Especial, Psicopedagoga.

Rosane, Isabela e Kátia são professoras da EMEEF Luiz F. Lucena Borges e possuem, respectivamente, formação em Licenciatura em Pedagogia – Educação Especial; Graduação em Psicologia; Licenciatura em Pedagogia – Educação Especial.

Fernanda, Amanda, Maria, Luciana e Júlia são professoras da EMEEF Tristão Sucupira Viana e possuem, respectivamente, formação em Licenciatura em Pedagogia – Educação Especial e Especializações na área de Psicomotricidade, Estimulação Precoce e Intervenção Precoce.

Aline é Coordenadora do serviço de EP e PI, na Secretaria Municipal de Educação/POA, e possui a seguinte formação: Licenciatura em Pedagogia; Mestrado em Educação; Especialização em Terapia de Família e em Psicopedagogia.

A observação participante

Aliada às entrevistas, a observação é outro instrumento escolhido para dar suporte à pesquisa de campo do presente estudo. De acordo com Lüdke e André (1986), “[...] tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional” (p.26). Ela possibilita uma aproximação maior das perspectivas dos sujeitos, permitindo coleta de dados em situações nas quais, muitas vezes, outras formas de comunicação tornam-se impossíveis. André (2008) destaca que a observação participante tem essa nomenclatura “[...] porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação efetuada, afetando-a e sendo por ela afetado”. (p.28).

Nessa perspectiva, pude observar as reuniões mensais, denominadas fóruns de discussão, em que se reúnem os profissionais da Educação Precoce e da Psicopedagogia

³⁹ Para informações mais completas sobre os sujeitos entrevistados ver apêndice B (p.125).

Inicial; a formação dos estagiários; os atendimentos desse serviço; a assessoria realizada pelos educadores especiais às escolas infantis e as reuniões referentes à passagem das crianças do ensino infantil para o ensino fundamental.

O diário de campo

Durante as observações, utilizei o diário de campo, no qual registrei, após cada observação, as impressões, cenas ou pontos considerados significativos para a pesquisa. Sobre isso, Santos (2007) destaca que o “[...] estar em campo pode permitir a apreensão na prática das representações subjetivas do diversos sujeitos”. (p.56).

O uso do diário de campo tem sido associado a outros instrumentos metodológicos como a entrevista e a observação participante. Em relação a isso, André (2008, p.41) destaca:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, realizar uma investigação que tem como foco de estudo um serviço de apoio especializado para o público da educação infantil significa levar em consideração todas as relações que se estabelecem no contexto desse serviço. Desse modo, o próximo capítulo tem o intuito de caracterizar a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, mais especificamente a educação infantil e, de forma mais detalhada, apresentar o serviço de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI).

6 O CONTEXTO DO PRESENTE ESTUDO

¿Por qué los franceses?

HIIA: Papá, ¿por qué los franceses mueven los brazos de ese modo?

PADRE: ¿Qué quieres decir con eso?

H.: Quiero decir cuando hablan. ¿por qué mueven los brazos y todo eso?

P.: Bueno, ¿y por qué tu sonreís? O, ¿por qué golpeteas a veces el pie com impaciencia?

[...]

H.: Papá, ¿por qué la gente no puede decir simplemente <no estoy enojado contigo> y dejar de ocuparte del asunto?

P.: Ah, ahora estamos acercándonos al problema real. La cuestión es que **los mensajes que intercambiamos a través de los gestos no son realmente lo mismo que cualquier traducción de estos gestos a palabras.**

H.: No te entiendo.

P.: Quiero decir que **ninguna cantidad de palabras**, mediante las cuales se pueda informar a alguien que no se está enojado o que sí se está, **equivale a lo que se puede decir a través del gesto o del tono de voz.**

[...]

P.: De todos modos, todo eso no tiene sentido. Quiero decir, **la noción de que el lenguaje está compuesto de palabras no tiene ningún sentido**, y cuando decía que los gestos no podían ser traducidos a <meras palabras>, estaba diciendo um disparate, porque no existe tal cosa como las <meras palabras>. Y la sintáctica, la gramática y todas esas cosas, tampoco tienen sentido: está todo basado em la idea de que las <meras palabras> existen, y no existen. (BATESON, s/a, p.17, 21 e 22 – grifo meu)

Como descrever um contexto se não existem “simples palavras” para isso? Como produzir uma escrita que seja fiel às cenas descritas no diário de campo ou nos gestos e expressões presentes nas entrevistas? Penso que não há palavras para descrever plenamente o contexto da presente investigação. Portanto, este capítulo pretende, brevemente, caracterizar a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, mais especificamente a educação infantil e, de forma mais detalhada, apresentar o serviço de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI).

6.1 SITUANDO UMA REDE – MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

A educação municipal de Porto Alegre, ao longo dos últimos vinte e cinco anos, tem vivido processos de valorização de uma educação popular, pautada em dinâmicas que envolvem a participação da comunidade, com uma gestão democrática, na defesa de uma instituição de processos formativos que sejam baseados em ações coletivas. Além disso, há as

alterações curriculares que tendem a valorizar a permanência dos alunos na escola e a buscar a ampliação da oferta da escolarização municipal.

No plano da reorganização curricular, tem havido o predomínio de uma estrutura por ciclos de formação que é caracterizada também pela oferta de serviços de apoio especializados, muito variados, como os Laboratórios de Aprendizagem (L.A) e as Salas de Integração e Recursos (SIRS). Este primeiro, na lógica da Rede Municipal de Ensino, é direcionado aos alunos com dificuldades de aprendizagem. De acordo com Souza (2004), o Laboratório de Aprendizagem visa a investigar o processo de construção do conhecimento dos alunos, buscando as possíveis causas de seus insucessos e de suas dificuldades no processo de aprendizagem. Os professores responsáveis pelo L.A procuram uma articulação com o trabalho desenvolvido nas turmas, socializando com os demais professores informações referentes ao processo individual do aluno. Diferentemente, a SIR é um espaço para alunos que têm uma identificação de deficiência ou uma necessidade educacional especial. Segundo Baptista e Tezzari (2002), a Sala de Integração e Recursos se apresenta como um espaço paralelo de atendimento que ocorre no turno inverso ao da classe comum. Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica que identifica a necessidade de ação a ser desenvolvida pelo educador especial. Este serviço é oferecido aos alunos do ensino fundamental e evidencia-se como uma ação específica da educação especial. No âmbito da educação infantil, os serviços de apoio educacional especializados são designados como Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, a Rede possui 97 escolas – 41 de educação infantil, 53 de ensino fundamental⁴⁰, 02 de ensino médio e 01 escola de educação básica profissionalizante – e um total de 55.000 alunos; destes, 3.195⁴¹ são considerados alunos com deficiência. Nessa direção, os serviços de apoio à inclusão têm sido ampliados gradualmente, de forma que hoje estão em funcionamento 32 Salas de Integração e Recursos (SIRS), situadas nas escolas municipais de ensino fundamental. Para os alunos da educação infantil, encontram-se em funcionamento 13 salas de EP e PI, situadas nas quatro escolas municipais especiais, na escola de surdos Salomão Watnick e na União de Cegos do RS (UCERGS).

⁴⁰ Das 53 escolas de ensino fundamental, quatro são escolas especiais.

⁴¹ Embora, ao longo deste texto, tenha sido feita a opção pelo termo alunos com deficiência, estes alunos, nos materiais de comunicação da SMED (site e informativo impresso) são identificados como alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme dados obtidos com a Coordenação do serviço de Educação Precoce e de Psicopedagogia Inicial, atualmente, a Rede possui aproximadamente 143⁴² vagas de estagiários⁴³ para o ensino fundamental e infantil. Para a educação infantil, são disponibilizadas 41 vagas que são distribuídas, de acordo com a avaliação da assessoria de educação especial, em conjunto com as escolas.

Desse modo, pode-se observar que, no que diz respeito a uma política de inclusão do Município de Porto Alegre, há iniciativas que se constituem como serviços especializados, mais estáveis, sistematicamente oferecidos. Por outro lado, há outras práticas que têm sido experimentadas de forma complementar aos serviços especializados, com auxílio de estagiários. Este tipo de trabalho é destacado pela coordenadora do serviço de EP e PI, no sentido de colocar em evidência os riscos possíveis quando o trabalho é desenvolvido por pessoas que estão em processo de formação.

*Bom, eu gosto de chamar de estagiários de apoio à inclusão; estagiário de inclusão traz uma concepção em si que não é a que se pretende, e nós sempre tentamos dizer **que o estagiário é um recurso; ele não é a inclusão.** [...] **Acho que o pior que pode acontecer é produzirmos exclusão com a entrada deles (estagiários).** [...] a professora acha que só o estagiário deve dar conta da criança, ou ainda, **que a criança é tarefa deste (estagiário)** [...]. (Aline – grifos meus).*

O alerta expresso por Aline em sua fala parece sinalizar uma tentativa de alguns professores de repassar a responsabilidade do ser docente a um estagiário que está em formação; esta ação pode comprometer o desenvolvimento da criança no espaço da educação infantil.

A Educação Infantil na Rede Municipal de Porto Alegre

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre conta hoje com 41 escolas infantis – 34 com turno integral (das 7h às 19h) e sete jardins de praça, localizados em regiões mais centrais da cidade. Como alternativa de ampliação desses espaços, existem, atualmente, 202 creches comunitárias/conveniadas. No que diz respeito às matrículas⁴⁴, a Rede possui 5.742 crianças matriculadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); destas, 142 são

⁴² Dados obtidos em entrevista com a Coordenação do serviço de EP e PI.

⁴³ Os chamados “estagiários de inclusão” atuam em parceria com o professor e/ou monitor, buscando promover a inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino comum. Para maiores detalhes ver anexo B (p.130).

⁴⁴ Dados retirados do Censo Escolar 2010 – comparativo entre Redes (MEC/INEP).

consideradas crianças com deficiência. Mesmo que a referida Rede venha, ao longo dos anos, demonstrando uma tendência ao desenvolvimento de políticas de apoio à inclusão escolar, Zortéa (op.cit.) afirma que “[...] vivemos nas escolas infantis da RME/POA diferentes tempos paralelos em relação à inclusão”. (p.47). A autora ainda destaca que, apesar de haver um regramento único da mantenedora, existe uma variedade de modos de recepção e compreensão do movimento de inclusão. Por exemplo, há, de um lado, as escolas infantis que apresentam um número considerável de crianças com deficiência em suas turmas, como também professores que buscam espaços de formação com a assessoria da SMED; por outro lado, há registros de escolas que nunca receberam crianças com deficiência, embora não seja possível afirmar se houve procura nestas escolas infantis, ou se estas crianças, por outros motivos, não chegaram a concorrer a uma vaga (ZORTÉA, 2007). Ainda, esta autora destaca que é imprescindível esclarecer que a oferta de vagas em educação infantil no município de Porto Alegre é muito menor do que a demanda, fator que amplia as dificuldades nos processos de inclusão, uma vez que as crianças com deficiência englobam o grupo de crianças que concorrem por uma vaga nas escolas infantis.

Vale salientar que os dados obtidos, no que diz respeito a matrículas das crianças com deficiência na Rede; número de crianças que frequentam o serviço de EP e PI; diferenciação de crianças que recebem atendimento e estão matriculadas nas escolas infantis ou nas creches comunitárias/conveniadas, não são totalmente precisos. Muitas são as variáveis que compreendem esses dados, uma vez que o atendimento de EP e PI também envolve crianças que estão fora da escola.

De acordo com as informações⁴⁵ fornecidas pela assessoria de educação especial da SMED, no primeiro semestre de 2010, havia aproximadamente 255⁴⁶ crianças consideradas com deficiência frequentando o atendimento de EP e PI; delas, 208 duplamente matriculadas, ou seja, frequentavam também as escolas municipais infantis (EMEIs) ou as creches comunitárias/conveniadas. Além das crianças atendidas no âmbito das quatro escolas especiais, nesse levantamento, também foram considerados os números de crianças atendidas na Educação Visual Precoce (EP Visual)⁴⁷, realizada na União de Cegos do RS (UCERGS), e

⁴⁵ Esse levantamento foi realizado a partir de planilhas preenchidas pelas professoras da EP e PI, solicitadas semestralmente pela Coordenação do referido serviço na SMED. Estas planilhas foram entregues entre os meses de Junho e Julho, e os dados são referentes ao primeiro semestre de 2010.

⁴⁶ De acordo com a Coordenação do serviço de EP e PI, existe uma variável nesta numeração de atendimento, pois algumas crianças recebem atendimento sem que estejam matriculadas, por se encontrarem ainda em fase de avaliação prévia à matrícula (cerca de seis encontros).

⁴⁷ Segundo informações da assessoria de educação especial da SMED, a EP Visual constitui-se como um serviço oferecido a crianças de 0-6 anos de idade com deficiência visual (cegas ou com baixa visão), tendo outras deficiências associadas ou não. Devido à busca de atendimento feita por alguns pais de crianças com deficiência

na EP e PI da EMEF de Surdos Salomão Watnick . A Coordenação do serviço de EP e PI destaca que muitas crianças que frequentam as escolas municipais infantis e creches comunitárias/conveniadas ainda não foram “identificadas” para frequentar tal serviço.

Breve histórico da Educação Infantil no Município de Porto Alegre

A educação infantil, em Porto Alegre, teve início por volta de 1920, com monitores da Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social (SMSSS), que desenvolviam atividades recreativas com as crianças pequenas nas praças da cidade (SUSIN, 2005).

Segundo Zortéa (2007), há registros de crianças com deficiência frequentando os espaços de jardins de praça⁴⁸ da Rede, “[...] estas foram as primeiras formas de atendimento de educação infantil do município de Porto Alegre [...]”. (p.43). De acordo com esta autora, as primeiras creches municipais foram criadas, em Porto Alegre, na década de 1980, com atendimento integral às crianças de zero a seis anos de idade, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social; estas creches, somente em 1990, é que passam a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Segundo Susin (op.cit.), no período de 1980, a prefeitura desenvolvia um projeto intitulado *Casa da Criança*, o qual tinha como objetivo a criação de 100 creches voltadas para o atendimento de crianças de zero a seis anos, em turno integral, repassando a responsabilidade de manutenção e de atendimento para as comunidades. Esse projeto sofreu mudanças em 1990; as unidades construídas tornaram-se responsabilidade da SMED e esta assumiu integralmente a manutenção e o atendimento às crianças, modificando os objetivos da proposta anterior. (supressão desse parágrafo).

Nessa direção, atualmente, as EMEIS e as creches comunitárias/conveniadas são os principais espaços oferecidos à educação de crianças de zero a seis anos de idade. As creches comunitárias/conveniadas são instituições comunitárias sem fins lucrativos que realizam convênio com a Prefeitura de Porto Alegre. Esta repassa recursos financeiros mensais, conforme o número de alunos atendidos, garante assessoria pedagógica e formação

visual, este trabalho teve início em 2003, a partir da parceria com a PUCRS, pois não havia um serviço que atendesse as demandas para a faixa etária de 0-6 anos. Em face da impossibilidade de firmar convênio com a PUCRS, a SMED buscou outro espaço físico para a realização do serviço, o que resultou, em 2006, na efetivação do convênio com a UCERGS, local onde ocorrem atualmente os atendimentos.

⁴⁸ De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), a criação de jardins de infância, inspirados em Froebel, teve início em 1940; eram denominados jardins de praça. Estes se localizavam em praças públicas e atendiam, em meio turno, crianças de quatro a seis anos de idade. Em 1960, surgiram as turmas de jardim de infância, nas escolas municipais, para crianças de quatro a seis anos, em meio turno.

continuada a seus trabalhadores. Atualmente as 202 creches comunitárias/conveniadas atendem 18.200 crianças⁴⁹.

No presente texto, é necessário abordar o espaço pedagógico das quatro escolas especiais, por serem estes os locais institucionais na Rede em que se desenvolve o serviço de EP e PI, o qual será destacado neste trabalho.

As quatro escolas especiais

Zortéa (2007), ao dissertar em sua pesquisa, sobre a construção das quatro escolas municipais especiais, salienta que,

[...] no mesmo período em que começam a ser repensados e desconstruídos os espaços de segregação das classes especiais existentes nas escolas regulares, são inauguradas as escolas especiais municipais. O projeto da construção dessas escolas já havia sido aprovado na gestão anterior àquela que assumiu em 1989 (Administração Popular); portanto, esta administração teria herdado a tarefa de executá-lo. (p.41).

No ano de 1989, foram inauguradas duas escolas especiais no Município de Porto Alegre, Elyseu Paglioli e Lygia Morrone Averbuck. (ZORTÉA, 2007; SANTOS JÚNIOR, 2002)

Posteriormente, em 1990, nasceu a terceira escola especial: Professor Luis Francisco Lucena Borges, que, diferentemente das outras escolas, passou a sediar um projeto de pesquisa intitulado “Criança psicótica e Escola Pública”. Este consistia em aceitar toda criança e adolescente que, devido a problemas psíquicos, não encontravam espaço nas demais escolas. Segundo a fala de uma professora desta escola, essa “[...] foi criada pros alunos excluídos das escolas especiais e regulares [...]”.

No ano de 1991, inaugurou-se a escola especial Tristão Sucupira Vianna, a qual, em virtude do envolvimento de um grupo de educadores especiais da Rede Municipal de Ensino, montou dois projetos de destaque: *Educação Precoce* e *Oportunidade de Trabalho*. O primeiro, desenvolvido com crianças de zero a três anos de idade com “atrasos de desenvolvimento”; o segundo, com propostas de integrar pessoas com deficiência que encontram obstáculos no contexto social, por meio do trabalho. Posteriormente, em 1996, na mesma escola, foi criado o atendimento de Psicopedagogia Inicial, oferecido às crianças de três a seis anos de idade.

⁴⁹ Dados retirados do material de divulgação da SMED/2010.

6.2 O SERVIÇO: EDUCAÇÃO PRECOCE E PSICOPEDAGOGIA INICIAL⁵⁰

Devido à dificuldade de acesso aos documentos referentes à criação da proposta do serviço de EP e PI e à escassez de registros⁵¹, procuro resgatar a história do seu surgimento por meio de entrevistas⁵², realizadas com alguns dos profissionais das quatro escolas especiais que fazem esse tipo de atendimento, como também com a Coordenadora do serviço. São dezesseis as educadoras responsáveis por esse tipo de trabalho⁵³.

No ano de 1990, um grupo de profissionais da educação especial da RME/POA, tendo em vista um processo mais preventivo, começou a pensar na possibilidade de atender os bebês com problemas no desenvolvimento. Então, em 1991, com a inauguração da escola especial Tristão Sucupira Vianna, foi viabilizado o projeto de *Estimulação Precoce*, denominado *Educação Precoce*, por estar inserido no espaço escolar.

[...] os professores estavam sendo chamados e se reuniam na SMED para fazer o projeto e, dentro deste projeto, já na entrada, eu propus para o grupo de professores que estavam presentes [...] nós, dentro do projeto do Tristão, colocamos a possibilidade de um trabalho com as crianças pequenas, pensando já na questão da prevenção secundária das crianças ao chegarem à escola especial. Isso significava que nós iríamos iniciar um trabalho com as crianças de zero a seis, pensando um pouco na estimulação precoce. Não tínhamos ainda o nome do atendimento das crianças de três a seis, então colocamos o nome de Educação Precoce pensando já que seria dentro de uma Secretaria de Educação [...]. (Débora – grifos meus).

O depoimento da professora Débora ilustra o movimento realizado por um grupo de educadores especiais que se interessou pelo trabalho com as crianças pequenas, pensando de que maneira poderia estruturar um serviço específico para o público infantil. Pelo fato de o serviço estar no espaço escolar, considerava-se que este deveria apresentar elementos do campo pedagógico, para que a concepção de atendimento transcendesse uma perspectiva clínica frequentemente associada ao atendimento e ao cuidado das crianças pequenas.

⁵⁰ Uma parte deste capítulo foi publicado, em forma de artigo, no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, no ano de 2010.

⁵¹ Zortéa (2007), em sua pesquisa, sinaliza a existência de um documento mimeografado, elaborado pela assessoria de educação especial da SMED/POA, intitulado “Proposta de políticas de integração de alunos de Educação Especial nas Escolas Infantis e de 1º Grau da RME” de 1994.

⁵² As entrevistas foram realizadas nos períodos de dezembro de 2009, maio e junho de 2010.

⁵³ Além dos dezesseis profissionais que trabalham no atendimento de EP e PI nas escolas especiais, há ainda um profissional na União de Cegos do RS (UCERGS) que realiza atendimento a crianças cegas e com baixa visão e uma professora da EMEF de surdos Salomão Watnick que faz avaliação e acompanhamento das crianças com suspeita de surdez nas EMEIs e creches. Para conclusão desta pesquisa, foi possível entrevistar apenas quatorze educadores especiais que trabalham no serviço.

A partir da divulgação desse projeto para a comunidade, em 1992, estabeleceu-se uma parceria com o Hospital Materno Infantil Presidente Vargas. Posteriormente, em 1996, pensando na continuidade do trabalho realizado na *Educação Precoce*, passou-se a oferecer uma nova modalidade de atendimento, a Psicopedagogia Inicial.

Em seu estudo, Zortéa (2007) realiza uma retrospectiva da trajetória das crianças com deficiência na RME/POA, resgatando pontos importantes referentes à inclusão nas escolas municipais infantis desta Rede. Em seu texto, a autora destaca que a maioria das crianças com deficiência que buscavam vagas nas escolas infantis eram oriundas do serviço de EP e PI que ocorria, naquele momento, apenas na EMEEF Tristão S. Vianna.

Ainda de acordo com Zortéa (2007), esse serviço foi ampliado a partir de 2000 e atualmente ocorre no âmbito das quatro escolas especiais. Esse atendimento tem como um dos principais objetivos a inclusão das crianças com deficiência em espaços de educação infantil. Em função disso, os profissionais de EP e PI dispõem de carga horária para o atendimento das crianças, de suas famílias e para assessoria às instituições de educação infantil.

O atendimento: ideia inicial

De acordo com o relato de uma das educadoras especiais, presente no grupo de profissionais responsáveis pelo projeto que viria a concretizar-se no atendimento denominado Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, a ideia de origem deste serviço:

[...] A ideia inicial, a nossa ideia [...] era formar um centro como o CADEP⁵⁴, não vinculado à escola; nós iríamos então montar esse centro que seria um centro de atendimento, de triagem; inclusive tínhamos uma proposta de um centro também de avaliação e diagnóstico (hesitação) eminentemente com educadores especiais, e então montar parcerias com a saúde [...] A ideia era de não ser uma escola, na escola. Bom, quando nós apresentamos o projeto, foi bem aceito na época, foi a administração popular, era o PT que estava na gestão [...]. (Fernanda).

No entanto, devido ao fato de os profissionais estarem diretamente vinculados à Secretaria Municipal de Educação, o projeto precisaria acontecer dentro do espaço escolar, e não em forma de centro autônomo como o CADEP; houve, então, a necessidade de discussão dos conceitos: *Estimulação Precoce* para *Educação Precoce*, uma vez que o atendimento viria a acontecer dentro do âmbito escolar e também por ser “[...] um trabalho terapêutico, mas com um efeito educativo [...]”. (Débora).

⁵⁴ Coordenação de Apoio à Direção e à Equipe Pedagógica.

*[...] para que vingasse esse serviço/esse projeto inicial, era preciso sim estar inserido na escola, porque nós não íamos ter estrutura física, pois, para montar, tudo é verba; não havia essa possibilidade; então, em 91, nós mudamos o nome. E por isso, os conceitos, pois a própria nomenclatura [...] nós ficamos um tempão pensando, o que é a tal da estimulação? Então, por que é educação? **No início nós tínhamos que botar educação para poder segurar o projeto e depois fomos vendo, inseridos num espaço escolar, que o nosso objetivo maior, além de tudo, era esse também, poder inserir esse aluno [...].** (Fernanda – grifos meus).*

Nessa direção, segundo relato das educadoras especiais, as crianças que vinham para receber esse atendimento já não eram tão bebês: “[...] eram crianças que chegavam com um ano e pouco [...]”. (Maria), o que acabava inviabilizando um trabalho de “prevenção primária”. Em vista disso, as professoras iniciaram campanha de divulgação do trabalho e busca de parcerias com postos de saúde e hospitais, no intuito de estarem mais próximas aos locais de nascimento dos bebês.

*[...] nós também pensamos o trabalho no Hospital Materno Infantil Presidente Vargas, por pensar de onde viriam os bebês. Então, pensamos não só na prevenção secundária, que era depois de dado um diagnóstico, mas tentar já **trabalhar na prevenção primária**. Isso significava que, no momento de ser dada a notícia de algum risco de desenvolvimento, nós já estaríamos dentro do hospital para trabalhar essa questão da notícia. Então fizemos um projeto inicialmente em que trabalhávamos em grupo com as crianças, em que fazíamos o trabalho de pais-bebês, **em que se pensava em uma abordagem psicopedagógica**; era essa a vertente do trabalho inicialmente, com crianças com paralisia cerebral, com síndrome de Down e com algumas distrofias motoras. (Débora – grifos meus).*

Ao questionar a escolha de se efetuar um convênio com o hospital, houve a seguinte resposta:

Porque pensamos na questão do hospital? Bom nós temos que estar aqui na questão da prevenção, então, antes dessa criança chegar aqui, onde elas estão? Como é para os pais quando recebem a notícia, é lá no hospital? Então pegamos o Presidente Vargas, não por ser um hospital, mas por ser um hospital que lida muito com gravidez de alto risco, então ali aconteciam muitos casos de crianças com problemas de desenvolvimento então nós estaríamos ali [...]. (Rebeca).

Assim, em 1992, com a adesão de outros professores ao projeto, estabeleceu-se uma parceria com o Hospital Materno Infantil Presidente Vargas. Essa parceria permanece até hoje, com a participação de duas professoras das escolas especiais. Em 1996, para dar continuidade ao trabalho realizado na Educação Precoce, passou-se a oferecer uma nova

modalidade de atendimento – a Psicopedagogia Inicial –, tomando como base a experiência de profissionais envolvidos na formação do Centro Lydia Coriat de Buenos Aires/AR.

[...] Então lá (Lydia Coriat de Buenos Aires) eles usam a ‘Psicopedagogia Inicial’ como um conceito, e nós pegamos emprestado deles. Claro que nós temos a formação do Lydia Coriat, mas nunca deixamos de também ter outras interfaces. Então também tem coisas de outros teóricos, porque o Lydia é a questão da psicanálise; está bem, ela nos serve, a nossa base é por aí. Mas também tem outras, fora cada profissional com suas concepções, e, quando ampliamos esse trabalho [...] bom, cada um tem a sua caminhada particular. (Fernanda).

Segundo a Coordenação, o serviço de EP e PI foi se aprimorando ao longo dos tempos. Inicialmente, quando o atendimento ocorria apenas na EMEEF Tristão S. Vianna, não havia um acompanhamento às escolas infantis; isso passou a acontecer quando todas as escolas especiais aderiram ao serviço:

*[...] Mas se tinha muito essa visão também, essa ideia de que quando conseguir incluir em uma escola infantil, não precisava mais do trabalho da escola especial, **como se ele tivesse conseguido se salvar da escola especial**, tu entendes? Então acabava o trabalho da EP e da PI ali; isso na origem do trabalho; no Tristão ele era assim e, saiu da escola especial: Bom, conseguimos [...]. **E o serviço muda esse caráter; como era um trabalho de apoio, ele é complementar, ele é um AEE**; então tem a questão de fazer assessoria e da criança continuar sendo atendida; quer dizer, a criança segue com o apoio porque nós entendemos que ela está na escola infantil, mas que precisa, em alguns momentos, de um horário um pouco mais direcionado. (Aline – grifos meus).*

Essa ideia de um “salvamento”, “[...] como se ele tivesse conseguido se salvar da escola especial [...]”, sinaliza tanto a atual tendência da SMED de ter como princípio o encaminhamento das crianças com deficiência para o ensino comum, como também, a tendência da política nacional brasileira relativa à área da educação especial, destacando que o lugar das crianças com deficiência é o ensino comum⁵⁵. Vale ainda ressaltar, que a ideia de um “salvamento” mostra tanto uma sintonia com as políticas nacionais e locais, quanto uma suposição de que há algo não aconselhável dentro do espaço especializado e que, uma vez matriculada na escola infantil, não existe mais a necessidade de um apoio especializado na escola especial.

⁵⁵ Refiro-me, por exemplo, à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ao Decreto n.º 6.571/2008 e Resolução 4/2009 (CNE/CEB).

Como se dá o acesso ao serviço de EP e PI?

O acesso ao serviço de EP e PI ocorre de diferentes formas. De acordo com as entrevistas realizadas, foi possível perceber que as equipes responsáveis pelo atendimento realizam diferentes movimentos em relação ao cadastro⁵⁶. Este é realizado como um primeiro contato com a família da criança que chega à escola especial por meio de encaminhamento da escola infantil, por intermédio da comunidade, por encaminhamento de postos de saúde ou médicos, entre outros. A fala da professora abaixo traz elementos presentes no processo que constitui a maneira como se dá o acesso ao serviço.

*[...] vem para um cadastro que é feito com a orientadora da escola especial, ela faz um cadastro com a família e aí marca uma avaliação com as professoras da EP ou da PI. Conforme o número de vagas e o que vimos, pois **têm crianças que não podem ficar no cadastro, elas não podem ficar paradas dizendo que estão esperando atendimento, embora estejamos (educadoras especiais) com a carga horária toda tomada** [...] se tu trabalhas pela vida, com a questão da prevenção, tu não podes deixar isso acontecer [...]. (Rebeca – grifos meus).*

Após esse primeiro contato com a orientadora pedagógica da escola especial, os dados da criança são encaminhados para a equipe de EP e PI, esta irá observá-la para depois fazer uma avaliação que indicará qual o próximo movimento. No entanto, vale destacar que muitas das entrevistadas demonstraram certa preocupação, ao sinalizar que, principalmente, os alunos da EP não deveriam ficar em uma lista de espera para serem atendidos.

*[...] **bebê não pode ficar em lista de espera**. Então assim, isso, elas (educadoras especiais) dão um jeito; a orientação é que o bebê não fique esperando para ser atendido. E outra coisa que tem acontecido muito, no Elyseu, por exemplo, que agora está com uma lista de espera: é solicitado que as professoras de EP e PI façam um trabalho dentro da escola infantil [...]. Então, tem uma orientação mais clara ou tem alguma criança que elas acompanham; a Alice chama de mezanino só escola infantil, mas que, enfim, tem um olhar da escola especial lá, e que às vezes tem um excelente efeito. (Aline – grifo meu).*

Essa ressalva, presente no depoimento de Aline, foi feita pela maioria das educadoras entrevistadas, pois, no momento em que se realiza um trabalho de prevenção, mais especificamente na Educação Precoce, cada segundo é importante, cada olhar atento para o

⁵⁶ O cadastro é a forma como é denominado o registro feito na escola especial para que a criança possa realizar os encontros de avaliação e, posteriormente, matricular-se na escola especial a fim de oficializar sua entrada ao serviço. No anexo C (p.131) encontra-se o modelo de ficha de cadastro da escola especial Tristão Sucupira.

bebê que apresenta algum indício de diferença precisa ser levado em consideração para possa haver um melhor desenvolvimento dessa criança.

Por outro lado, há ocasiões em que se faz visível um acompanhamento da gestão do serviço nas reuniões mensais que ocorrem com as professoras de EP e PI. Nesses encontros, são discutidos casos de crianças que chamam a atenção quando observadas nas escolas infantis. Essas trocas ocorrem a partir de visitas que as educadoras especiais fazem às escolas infantis e creches comunitárias/conveniadas. As professoras possuem uma carga horária específica em sua agenda para esses momentos.

Nós temos uma reunião mensal com a assessoria da SMED, na qual, por exemplo, “em que escola vocês entraram? Ah, eu entrei em tal escola e vi um caso que me preocupou [...]”. Então, nós vamos mapeando essas crianças na rede. (Isabela – grifo meu).

A educadora Isabela fala de forma explícita como se dá o diálogo entre as professoras de EP e PI; também informa que alguns casos de crianças com deficiência parecem surgir do cotidiano das visitas às escolas ou creches.

Além das visitas sistemáticas, algumas educadoras especiais destacaram que há uma grande procura por parte das famílias e, concomitantemente, um aumento do número de crianças com deficiências nas escolas infantis e nas creches comunitárias/conveniadas. Esses elementos indicam que existe a necessidade de ampliação do serviço, como ressalta a Coordenação da EP e PI:

A SMED pensa na ampliação desse serviço [...] penso que conseguimos mais horas. O Lucena, por exemplo, foi a escola em que conseguimos mais horas. Mas, de um modo geral, não ampliou, e o trabalho aumentou muito, a demanda tem aumentado muito.[...] Mas também temos uma questão que é a seguinte: a EP e a PI estão dentro de uma escola especial. Então, o que nós discutimos no Elyseu, por exemplo, que tem fila de espera [...] o que a diretora nos disse: “eu tenho uma fila maior ainda de espera pro primeiro ciclo; se eu tivesse que aumentar uma turma, eu aumentaria a do primeiro ciclo, porque são crianças mais velhas que estão, algumas, sem escola”. [...] Claro que como não é só atendimento, é assessoria também, e a demanda aumentou muito, e isso também fez com que desse um “bum” no trabalho [...]. Então agora nós temos que batalhar para ampliar esse trabalho [...] então, vamos ter que pensar se a ampliação será via escola especial ou via escola infantil [...]. (Aline – grifos meus).

Na fala de Aline, é visível que há tanto o aumento do trabalho de EP e PI quanto a incerteza que permeia o futuro desse serviço; essa dúvida gera o seguinte questionamento: é

necessário que se pense na existência de um serviço como este apenas em uma instituição especializada como a escola especial? Se há um serviço que tem a função de dar suporte à presença da criança no ensino comum e se um dos aspectos importantes desse trabalho é o da assessoria ao professor do ensino comum, por que esse serviço permanece na escola especial?

Procurei, assim, colocar em evidência alguns dos movimentos que constituem o serviço de EP e PI, a partir de dados fornecidos pela RME/POA, referentes às matrículas. Estes informam como a educação infantil foi se constituindo no município; mostram como se deu surgimento das quatro escolas especiais, de que forma “nasceu” o serviço de atendimento educacional especializado voltado às crianças da educação infantil e de que modo foi se desenhando; além disso, apresentam as diferentes formas de acesso ao serviço.

6.2.1 O atendimento de Educação Precoce

Essa modalidade de atendimento é ofertada às crianças de zero a três anos de idade; é realizada individualmente, com a participação dos pais ou responsáveis e sempre com o mesmo profissional; primeiramente, duas vezes por semana, com duração média de 45 minutos. A frequência no atendimento depende do número de atividades que a criança tem ou se ela já frequenta a escola infantil. No entanto, as professoras entrevistadas enfatizaram a flexibilidade existente nessa modalidade de atendimento, uma vez que o que vai ser trabalhado com cada criança é pensado a partir de seu contexto: da relação que tem com a família e do desenvolvimento que apresenta.

[...] há muitas formas de trabalhar com a Educação Precoce. Nós trabalhamos sempre dentro daquilo que a criança desenvolve, a partir do desejo da criança. Tu tens toda essa questão das etapas do desenvolvimento muito claro na tua cabeça. Mas tu queres, por exemplo, que a criança permaneça numa posição em pé; tu não vais botar ela parada na parede e vais puxar; tu vais colocar algum brinquedo em cima daquela mesinha ou em cima da cadeira, que ela (a criança) se interessa. “Levanta e vai brincar de papá com as bonecas!” Quer dizer, tu vais montando a cena de acordo com o que está acontecendo; nós não temos um planeamento prévio; temos uma ideia de que cada criança precisa [...]. (Isabela – grifos meus).

“Tu vais montando a cena de acordo com o que está acontecendo [...]”, a ideia implícita na fala da educadora acima parece demonstrar uma concepção de que, para a criança, a aprendizagem se dá de forma contextualizada; é construída com base na relação

estabelecida entre o educador e a criança, uma vez que, é “[...] a partir do desejo da criança” que o planejamento vai se desenvolvendo. É possível que não haja um registro prévio de atividades a serem trabalhadas com a criança. Porém, fica claro, a partir desse depoimento, que existe uma intencionalidade, que, por trás da ação de colocar o “[...] brinquedo em cima daquela mesinha ou em cima da cadeira, que ela (a criança) se interessa”, está presente uma concepção teórica, uma metodologia a ser desenvolvida no atendimento.

Outro aspecto merecedor de atenção é o fato de o atendimento de Educação Precoce se estender à família; ele não se limita apenas à presença dos pais durante o encontro; é algo maior que isso, pois há momentos para escutar, para olhar estes pais, ou, até mesmo, para atendê-los no lugar das crianças:

*Me lembro do caso de um bebê que atendi com vinte e quatro dias de vida e que para a mãe foi bem difícil de entrar nessa questão subjetiva, da questão da aceitação [...] **Como é que era para ela se sentir tendo um filho com síndrome de Down**, tendo em vista que ela já tinha três crianças que eram “normais”. Ela falava: “Não, tudo bem, Maria, tudo bem [...]” e ficava só no “tudo bem”; ela fechava aquela porta e não abria, apesar de ser uma pessoa dez [...]. Um dia, ela chegou, acho que fazia um mês, quase dois meses de atendimento e então vi que ela chegou com os olhos meio vermelhos [...]: “Oi, como é que tu tá?”; “Ah, Maria, não estou muito bem hoje”; “Mas o que houve? O que aconteceu? Aí ela sentou e disse: “Ah, Maria, sabe o que é, é que eu estava fazendo a comida hoje e aí estava escutando uma música [...]”. Bom, cresci o ouvido e disse: “Mas e o que dizia a letra?”. E aí pedi para ela me cantar a música; ela começou a dizer a letra da música. Quando ela começou a dizer a letra, ela foi falando, falando e começou a chorar; caiu em prantos; **esse foi o atendimento**. Eu deixei ela chorar; fui lá e abracei ela, segurei o bebê, coloquei no colchonete porque ele já estava dormindo; deixei ele dormindo lá e fiquei com ela (mãe) abraçada ali, quieta; não falei nada; deixei ela chorar. Quando ela parou de chorar, perguntei: “O que te lembrou, o que te faz lembrar essa letra de música, o que te tocou?”. E aí ela começou: **“quando meu filho nasceu, que eu botei o olho nele lá no bercinho, eu vi que ele tinha síndrome de Down [...]. Então foi ali que começou; dali para frente nota mil; botou tudo pra fora [...]** Então, assim, não tem momento certo disso acontecer; tu não sabe quanto tempo vai levar; o importante é que o profissional, o terapeuta que for atender **tem que estar muito antenado, e saber que tu não lida somente com questões do desenvolvimento infantil em termos de área, em termos de instrumental, como falamos; tu vais lidar muito com a questão subjetiva, e isso é muito importante [...].** (Maria – grifos meus).*

A partir do depoimento da educadora acima, muitos são os destaques possíveis, pois consiste em uma fala que representa a concepção de um tipo de atendimento, reforçada pela maioria das professoras de EP entrevistadas. A declaração de Maria demonstra que não se trata apenas de uma questão subjetiva, mas sim de uma atenção aos elos que constituem a vida, pois, no momento em que a educadora especial reconhece o envolvimento do bebê com sua mãe e de como essa relação bem estabelecida é importante para o desenvolvimento dele,

percebe-se que houve compreensão, e não apenas um acolhimento à mãe. Ela entende que todo trabalho feito com a mãe refletirá na criança; também compreende que o sucesso do trabalho desenvolvido com a criança pequena dependerá do fortalecimento de uma rede que dará suporte a ela; por isso a presença da mãe ou de quem realiza a função materna é “obrigatória” durante o atendimento de EP.

Dando continuidade à sistemática do atendimento de EP, ela acontece da seguinte forma: são recebidas crianças encaminhadas pelos hospitais, abrigos, pelas comunidades, escolas particulares/municipais/estaduais, dentre outras instituições. A dinâmica de inscrição, para frequentar o referido atendimento, engloba um cadastro realizado pela família. Após esse cadastro, o pedido é encaminhado aos profissionais da EP e/ou PI, os quais avaliam a criança, conforme o número de vagas disponível.

Tem crianças que chegam para nós da Psicopedagogia Inicial; têm crianças que vêm da EP; têm crianças que vêm do cadastro. Então têm crianças que chegam para nós, assim, com nenhuma experiência de espaço de educação infantil [...] nós vemos que é diferente a caminhada daquela criança que já teve um trabalho de Educação Precoce ou Estimulação Precoce; há uma diferença. (Suzane)

De acordo com as educadoras especiais, a Educação Precoce se apresenta como um atendimento voltado, mais especificamente, para a constituição daquele bebê com o qual se trabalha, principalmente, as questões de vínculo com a mãe:

*[...] ali se elaboram as funções e os desdobramentos da função de um pai e de uma mãe; então essa é a grande questão: **os pais não têm que sair da sala porque precisa se constituir primeiro um sujeitinho e se fazer um luto daquele que se imaginava na gravidez, aquele bebê maravilhoso e saudável [...].** Aquele bebê depende inteiramente do olhar desejante dos pais; então essa é a diferença. (Débora – grifos meus).*

*O trabalho da Educação Especial, da Estimulação Precoce é, assim, **a base; é alicerçado na questão do vínculo pais-bebê**; esse é o alicerce da casa: o que tu vais subir com as paredes da casa é o instrumental, que é área cognitiva, afetiva, psicomotora, as questões propriamente ditas de amamentação, todo o processo de alimentação do bebê. Só que tu vais trabalhar com esses aspectos instrumentais mesclados com essa coisa do vínculo pais-bebê, pois o que acontece, eu posso pegar uma criança com paralisia cerebral, um bebê com um mês de vida que tem uns reflexos extremamente exacerbados, o que prejudica na postura do bebê, na maneira como a mãe vai pegar no colo, enfim, essas coisas todas [...] eu não posso esperar que essa mãe esteja bem subjetivamente para eu começar a falar sobre essas coisas; eu não posso fazer isso [...]. (Maria – grifos meus).*

A partir das falas acima, mais uma vez, fica visível a atenção dada à relação entre a mãe e seu bebê, ao respeito dado ao tempo que cada pessoa leva para realizar o “[...] luto daquele que se imaginava na gravidez [...]”. Além disso, observa-se a importância dirigida a esse relacionamento, sua potência e a pressuposição de que este constituirá a criança pequena.

Quando a criança completa três anos de idade, inicia-se o processo de passagem para a Psicopedagogia Inicial. Cada escola especial, nesse momento, organiza-se de diferentes formas: as educadoras especiais levam as crianças para a sala da PI para conhecer a outra professora; as mães, aos poucos, começam a ser retiradas da sala etc. De acordo com as professoras entrevistadas, a maioria das crianças que frequentam a Educação Precoce dá continuidade ao atendimento na Psicopedagogia Inicial. Esta é uma das tantas formas de se fazer a passagem da EP para a PI:

*Quando está na época de passar, eu começo a chamar as gurias (professoras de PI) para verem esses alunos, **fazer um processo de inserção das crianças, de fazerem a vinculação com as professoras**. As mães começam a ser retiradas da sala, começam a sair aos poucos, e elas (as crianças) vão se acostumando a ficar sozinhas. Depois, as professoras da PI começam a entrar na sala; então uma delas (professora da PI) entra para ir brincando junto, traz um aluno dela para brincar, então é pátio [...] e vai passando para PI [...]. (Suzane – grifos meus).*

O momento de transição de um nível de atendimento a outro é constituído por diferentes movimentos, os quais refletem um reconhecimento da necessidade de um cuidado com a criança pequena, de uma atenção aos vínculos estabelecidos. Percebe-se que tanto na dinâmica institucional, quanto na forma como as educadoras especiais apresentam essa nova etapa para as crianças, está presente uma valorização da necessidade do aluno.

6.2.2 O atendimento de Psicopedagogia Inicial

Pensando nas crianças de três a seis anos de idade, que ainda precisavam de um acompanhamento especializado, criou-se a Psicopedagogia Inicial. O atendimento ocorre duas vezes por semana, com duração média de 45 minutos; pode ocorrer individualmente ou em pequenos grupos; frequentemente, sem a presença dos pais ou responsáveis. Assim como a EP, se a criança está inserida na escola infantil ou creche comunitária/conveniada, normalmente seu horário de atendimento individualizado é reduzido para uma vez por semana; o segundo horário passa a ser compartilhado com outros alunos (grupos de dois ou

três). Esse movimento se dá por porque há um crescimento da demanda (a procura é cada vez maior e a carga horária dos professores para atendimento permanece a mesma) e também porque há o educador que reúne as crianças em grupo por acreditar que essa interação entre elas é importante para o seu desenvolvimento. Este segundo momento esteve presente na fala de poucas professoras entrevistadas.

*[...] nós fazemos assim, **de acordo com a criança e a característica dela**; se ela já está iniciando esse processo de socialização, **tentando buscar outra criança para brincar**, então, num primeiro momento, ela inicia um trabalho individual, e aí, conhecendo e vendo o que a criança traz, quais são as suas questões, **buscamos uma outra parceria, outra criança é chamada no mesmo horário**; aí se inicia uma dupla ou até um trio [...]. (Carolina – grifos meus).*

De acordo com algumas educadoras, a Psicopedagogia Inicial consiste em um trabalho mais “sistematizado”:

[...] A questão toda da intervenção é através do brincar; ali nós vamos provocar a questão do simbólico, em que eles realmente demonstram a dificuldade; então se faz todo o investimento nesse sentido, assim, da fantasia, do faz de conta e nós fazemos essa intervenção, ajudamos nessa interlocução de um com outro [...]. (Carolina – grifos meus).

[...] A Psicopedagogia Inicial trabalha, além desses aspectos mais estruturais, também a questão instrumental; então usamos o espaço escolar já para inserir a criança dentro deste universo escolar. Então se faz o uso do refeitório; é atendimento individual; às vezes, em dupla. Já no finalzinho da PI, nós fazemos em grupos [...]. Nós aqui do Tristão, pela característica de cada aluno, fazemos no máximo dois, até três, porque são crianças bem prejudicadas mesmo, e agora, com a questão da inclusão, entra a educação infantil; então essa criança que vem para a PI já está inserida em escola infantil, e essa questão do grupo ela acaba sendo trabalhada lá na escola infantil, e aqui nós ficamos com um trabalho mais focal. (Fernanda).

De acordo com Fernanda, a PI tem a perspectiva de preparar a criança para o ensino fundamental, principalmente, quando ela vai se aproximando do “finalzinho da PI”, ou seja, já está com quase seis anos de idade e começa a trabalhar em duplas ou trios durante o atendimento.

De forma semelhante à Educação Precoce, as educadoras responsáveis pela Psicopedagogia Inicial planejam seu trabalho de forma semelhante à Educação Precoce: a partir de aspectos valorizadores do conhecimento escolar, ou em conexão aquele apresentado pela criança.

Este capítulo teve como objetivo principal apresentar de que forma se estrutura o serviço de atendimento educacional especializado para a educação infantil na RME/POA. Como estratégia para apresentação do serviço de EP e PI, foi conferido destaque a elementos de contextualização, pautados na aproximação feita com o campo por meio das observações e das entrevistas. Além disso, foi feita uma caracterização da Rede Municipal de Ensino, que contém vasta história de inclusão; foram apresentados os serviços especializados oferecidos e também, por meio de uma breve descrição, mostrou-se o caminho construído pela educação infantil no município, haja vista a importância do surgimento desse serviço que constitui o eixo central desse trabalho.

7 INTRODUÇÃO AOS EIXOS DE ANÁLISE

¿ Por qué las cosas tienen contornos?

P.: Para variar, pensamos en una confusión obvia, real y concreta y veamos si eso nos puede ayudar. ¿ Te acuerdas Del partido de croquet em <Alicia em el País de las Maravillas>?

H.: Si... ¿con los flamencos?

P.: Exacto.

H.: Y puercoespines em vez de pelotas?

P.: No erizos. En Inglaterra no hay puercoespines.

H.: Oh! ¿Era em Inglaterra, papá? No sabía.

P.: Claro que era em Inglaterra. Tampoco hay duquesas em América.

[...]

P.: Si, estábamos hablando de los flamencos. La cuestión es que el hombre que escribió Alicia estaba pensando en el mismo tipo de cosas que nosotros. Y se divertía a través de la pequeña Alicia, imaginando um partido de croquet que fuera totalmente confuso, que fuera solamente uma grán confusión. Entonces, decidió que usaran los flamencos como palos porque los flamencos torcerían sus pescuezos y, entonces, los jugadores no sabrían si sus palos lê pegarían a la pelota ni como le pegarían.

H.: Por outra parte, la pelota podia escaparse caminando por sus próprios medios puesto que era um erizo.

P.: Exacto. **De modo que todo se confundía de tal manera que nadie podia decir lo que em algún momento iba a pasar.**

H.: Y los arcos también caminaban de um lado para el outro porque eran soldados.

P.: Así es... **Todo podia moverse y nadie tenía la posibilidad de prever como se movería [...].** (BATESON, s/a, p.46-47).

No contexto do presente estudo, a conversa de Bateson com sua filha inspira-me a pensar nessa impossibilidade de prever os próximos passos. Após organizar e sistematizar os dados coletados na pesquisa de campo, iniciar uma análise daqueles elementos que de alguma forma ganharam destaque, se apresenta como um jogo de críquete, de modo que “[...] Todo podia moverse y nadie tenía la posibilidad de prever como se movería”.

Nessa perspectiva, como já falava Bateson (1986) “nada surge do nada”. Assim, os eixos de análise surgem não apenas de pontos que tiveram maior destaque durante a pesquisa de campo, pois eles também estão mesclados com inquietações que me constituem como pesquisadora, que me acompanham durante a busca do conhecimento. Dessa forma, o primeiro eixo de análise, intitulado “*A passagem: passos da educação infantil ao ensino fundamental*”, aborda aspectos relacionados à transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental e reflexões sobre as singularidades que caracterizam a frequência de cada uma ao atendimento educacional especializado. Com o intuito de apresentar elementos presentes nessa passagem, problematizo a dúvida que permeia o encaminhamento das crianças para dois espaços: a escola de ensino comum e a escola especial.

O segundo eixo, intitulado “*Ato Pedagógico – ênfase nas relações*”, aborda aspectos relacionados ao ato pedagógico e tem como objetivo dar ênfase às relações presentes nessa ação, como as que envolvem o processo de atendimento às crianças pequenas no serviço de EP e de PI; as trocas realizadas entre os professores de sala de aula e os educadores especializados, a partir das assessorias; e, de alguma forma, buscar compreender a criança que se constrói nessas relações presentes entre o espaço da escola especial e o da escola infantil.

7.1 A PASSAGEM: PASSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

[...] doze fadas benevolentes foram convidadas a fazer seus dons à princesa, uma décima terceira foi esquecida. Despeitada, a fada esquecida irrompe entre a décima primeira e a décima segunda fada e prediz a morte da criança. A décima segunda fada surge de um canto da sala, adianta-se para dizer de sua impotência em anular este destino e que está em seu poder apenas amenizá-lo: “a criança sobreviverá, mas ao preço de um longo sono”. (CABASSU, 1997, p.22).

Ao me deparar com este trecho, penso que muitas são as associações possíveis quando se fala em educação especial e na inclusão de crianças com deficiência no ensino comum. Frente a meu objeto de estudo, a análise do presente eixo tem como objetivo refletir sobre as situações que enfrentam as crianças que frequentam algum tipo de atendimento especializado, ao completarem seis anos de idade. Além disso, pretendo também discutir como se dá o processo dessa transição do ensino infantil para o ensino fundamental, apresentando aspectos que caracterizam esse processo de passagem.

Então me pergunto: por que das 65 crianças, atendidas na Psicopedagogia Inicial e matriculadas na escola infantil, 43⁵⁷ são encaminhadas para o ensino comum e 22 para o ensino especial?⁵⁸ Uma vez que os alunos do ensino infantil já estavam no ensino comum, por que o encaminhamento deles para o ensino fundamental é alvo de discussão? Por que essa continuidade gera questionamentos? Será que a frequência ao atendimento especializado, ainda que complementar, constitui-se ou se anuncia como uma “semente de pertencimento” à

⁵⁷ Destas 43 crianças, uma é advinda do serviço de Educação Precoce Visual, outra do serviço de PI da EMEF de surdos Salomão Watnick e o restante do serviço de PI das quatro escolas municipais especiais da RME/POA.

⁵⁸ Estes dados foram coletados com a Coordenação do serviço de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) a partir de planilhas preenchidas pelas educadoras especiais do referido serviço. Estas planilhas foram entregues em Dezembro de 2010 e são referentes ao mapeamento dos alunos que completam seis anos de idade até 28/02/2011.

escola especial? Ou, ainda, o objetivo principal desse serviço especializado⁵⁹ não é o oferecimento de suporte para o auxílio à permanência da criança na escola de ensino comum?

Esse debate, relativo ao encaminhamento das crianças da educação infantil para o ensino fundamental regular, além de questionar a ideia de que o lugar dessas crianças seria, exclusivamente, a escola especial, ganha relevância no momento em que discute uma possível antecipação da matrícula no ensino fundamental.

Para além do que se espera destes diferentes níveis de ensino, a questão dessa transição sempre foi algo que me inquietou, principalmente quando professora de Maria Vitória, pois, naquele momento, pude presenciar tanto a angústia da mãe, na busca de uma aceitação da matrícula nas escolas de ensino fundamental, quanto o sentimento da própria Maria Vitória, que apresentava comportamentos cada vez mais “rebelde” em sala de aula, expressando, por meio de gritos, a sensação de “para onde vou agora?”.

Reflexões sobre um processo

Lei meta-sistêmica # 29 – Resultado e resultar

O resultado de um processo não é nem pode ser um fator no suceder do processo que lhe dá origem. O resultado de um processo não opera nem pode operar como fator para o início do processo que lhe dá origem. O resultado e o processo que lhe dá origem pertencem a domínios disjuntos não redutíveis um ao outro. Nada ocorre no suceder do viver ou dos processos que constituem a realização do viver dos seres vivos ou no suceder do cosmos que o observador *traz à mão*⁶⁰ em suas operações de distinção ao explicar em seu viver, por ser o resultado desse suceder necessário ou desejável para esse ocorrer. (YÁÑEZ; MATURANA, 2009, p.153).

Analisar um serviço – no caso o de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial – em processo requer atenção ao movimento gerado nessa relação com o resultado do observado. Neste texto, apresento esse processo, focalizando a especificidade da transição das crianças com deficiência para o ensino fundamental, pois entendo essa passagem como um dispositivo para pensar o conjunto, já que essa transição articula muitos outros fios que estão implicados na existência de um serviço tão complexo⁶¹ quanto esse.

⁵⁹ No decorrer deste texto, utilizarei as expressões serviço especializado, atendimento educacional especializado ou atendimento de apoio especializado como designações para o serviço de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, embora, no presente eixo, faça-se referência, em alguns momentos, apenas à Psicopedagogia Inicial em função da ênfase no grupo de crianças com idade para inserção no ensino fundamental.

⁶⁰ Traz ao existir, nota do autor.

⁶¹ Falo aqui em complexidade, partindo do que Vasconcellos (2006) vai destacar como uma das dimensões que compõem o novo paradigma da ciência. De acordo com a autora, o pressuposto da complexidade apresenta a

A escolha por iniciar a análise do presente estudo com uma cena que parece representar o “resultado” do atendimento de um serviço especializado, mas que, neste texto, apresenta-se como o começo de uma investigação, representa algo que não se pode analisar de forma linear, de forma previsível. Maturana e Varela (2007) sinalizam essa circularidade, esse “encadeamento entre ação e experiência”:

[...] não se pode tomar o fenômeno do conhecer como se houvesse ‘fatos’ ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça. A experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível ‘a coisa’ que surge na descrição. (MATURANA; VARELA, 2007, p.31).

A partir das entrevistas e dos registros do diário de campo, resultado da participação como ouvinte e observadora das reuniões que tratavam especificamente do tema “passagem” das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, pude presenciar as discussões que estão vinculadas a essa decisão. Vale destacar que minha percepção como pesquisadora, em contato com tantos dos personagens envolvidos, mostra que há pelo menos dois níveis que constituem o processo de passagem. Há o nível dos gestores, que envolve a assessoria de educação especial, a qual representa a Secretaria Municipal de Educação (SMED) nas escolas, e há o nível dos educadores especializados, responsáveis pelo serviço de apoio especializado na Rede. É possível notar que há um confronto de posicionamentos entre eles:

*Até o momento, nós não estamos mudando o processo e nem os critérios; nada disso. Nós estamos mantendo a mesma concepção [...] as crianças a princípio vão para o ensino fundamental. Que crianças não vão? Aquelas que achamos que, nesse momento, pelo atendimento, pela escola infantil, vai ser expor a criança a um sofrimento muito grande [...] é difícil isso, **porque eu acho que toda criança ganha no ensino regular** [...]. Há crianças que pensamos que vamos colocar em sofrimento, que vamos expor em demasia [...]. Então, assim, eu ainda não comecei a discussão das crianças, não sei te dizer quem seriam essas. **Mas o nosso direcionamento tem sido sempre: vai para o ensino comum.** As crianças que ficam, nós conversamos o porquê que vocês (educadoras especiais) querem que fique [...] Isso não mudou ainda; penso que só vai mudar se substituírem as pessoas que estão aqui dentro da educação especial; é isso que quero te dizer, aqui na equipe. Esta é a perspectiva da equipe da educação especial. (Aline – grifos meus).*

Haja vista a dúvida quanto ao encaminhamento da criança para o ensino comum, pode-se relembrar a relação mostrada em epígrafe, no início deste texto; nesses momentos, os

importância de uma ampliação do foco, ação que nos leva a olhar para o objeto em seu contexto, atentando para as relações existentes, valorizando uma ideia de contínua processualidade, entre todos os elementos envolvidos.

profissionais responsáveis encontram-se no dilema de estar no lugar da décima segunda ou da décima terceira fada. Qual lugar irão escolher? Há educadoras especiais⁶² que descrevem o processo da seguinte forma:

*A criança que sai da PI para o ensino regular já sai com a garantia do atendimento na SIR; nós temos reuniões, fóruns de discussão. Então, fazemos esse encaminhamento e, é claro, né, Melina, **têm crianças que vão e voltam**, porque fazemos essa tentativa e **não dá certo**. Tanto a criança quanto a escola não conseguem dar conta dessa demanda, e temos uma demanda de aprendizagem ainda para cobrar. No ano que vem, por exemplo, nós receberemos **dois que estão voltando**.*

*[...] mas o pior momento é esse, quando temos que encaminhar uma criança na qual tu vêes possibilidades, mas que tu sabes que **ainda a escola regular não está preparada, não tem como atender**. Então, eu digo assim: são **crianças do limbo**, que não são nem daqui nem de lá, e eu acho isso muito triste; crianças que tu sabes que têm um potencial, que poderiam ter condições de uma evolução, enfim. E **tu tens que mandar e tu sabes que vai voltar**, e voltam detonados; então, realmente é muito cruel, é muito difícil mesmo. (Fernanda – grifos meus).*

O que será que significa este “*não dá certo?*” Será que pressupõe, por parte da educadora especializada, uma expectativa de que não haveria problemas a serem enfrentados? É como se fosse possível prever uma estabilidade no âmbito escolar. Quando há presença de uma criança com deficiência na escola, esta terá uma reorganização automática, ou será necessário um certo tempo, uma aproximação dessa criança com a professora e com as demais crianças? A reorganização do espaço, do planejamento, a adaptação desta criança, tudo isso exige um tempo, até mesmo para que a professora conheça seu aluno.

Ainda refletindo sobre a fala de Fernanda o que significa, para uma professora, saber que a criança vai voltar? Pergunto-me: quando se sabe que a criança vai voltar, que aposta é essa feita na criança? Também questiono o que significa a expressão “*crianças do limbo*”, são crianças que enfrentam dificuldades de acesso à escola comum devido à deficiência dela ou à deficiência da escola?

O depoimento da professora Fernanda parece exemplar sobre essa questão, visto que reflete a opinião de muitas outras educadoras entrevistadas: “*as crianças vão e voltam*”. O que isso quer dizer? Elas são alunas da escola infantil que recebem atendimento especializado na escola especial, mas que não são alunas da escola especial. Essa afirmação parece indicar que a frequência da criança no atendimento especializado, localizado na escola especial,

⁶² No decorrer deste texto, usarei as nomenclaturas: educadora especial, professora de PI, educadora e professora como sinônimos para falar de uma figura única, a professora de Psicopedagogia Inicial que atende as crianças da educação infantil na escola especial.

resulta em uma “marca” que permeará sua caminhada escolar. Há uma professora da Psicopedagogia Inicial (PI), que sinaliza essa relação:

*É importante quando tu falas em retornava, eu tenho uma posição bem forte [...] o meu entendimento é que **não há retorno, porque elas nunca estiveram aqui em lugar de escola, o lugar de escola delas sempre foi em outro espaço.** Então, quando elas vêm pra cá, elas vêm pra a escola especial e, quando elas estão aqui, vêm para o atendimento; aqui não é a escola delas, e isso nós fazemos questão de marcar para a criança e para a família: lá é o lugar dela. Se há alguma coincidência de festa, sempre se dá prioridade para a escola infantil [...] eles têm que participar das atividades da escola deles. Então, aqui é um lugar de atendimento, **de um trabalho que acontece na transversal, costurando o trabalho da escola, dando apoio, sustentando o trabalho da escola,** mas não é a escola deles. Então, eles nunca retornam, e, para mim, isso é uma das coisas importantes. (Mariane – grifos meus).*

Considerando uma possível “marca” dada ao aluno que frequenta o serviço de apoio especializado, vale perguntar: teria essa frequência um efeito semelhante àquele estabelecido pelo diagnóstico? O fato de a criança ter frequentado o serviço de PI poderia ser compreendido pelos professores do ensino fundamental, que a receberão no ensino comum, como um diagnóstico identificador de uma deficiência?

Um dos aspectos merecedores de atenção é aquele relativo à matrícula, pois, para receber o atendimento especializado, é necessário que ela se matricule na escola especial, independentemente de já estar matriculada na escola infantil. Esse movimento, muitas vezes, gera preocupação por parte das professoras responsáveis pelo serviço de PI:

*Sim, elas ficam com dupla matrícula. O cadastro, na verdade, é a forma de entrada das crianças, e, a partir desse cadastro elas são avaliadas. Então, avalia-se se é uma criança para ser atendida em EP, PI ou em nenhuma das duas modalidades. Às vezes, as gurias (educadoras especiais) avaliam e veem que não, que é uma questão de psicologia ou que nem é nada disso, é uma questão bem mais pedagógica. Às vezes, elas fazem uma intervenção na entrevista. A matrícula é que fica registrada, o cadastro fica só na escola. As crianças têm que se matricular na escola especial porque isso é uma questão financeira, de verba, se eu não tenho a matrícula [...] **tanto que eu brigo com as gurias, porque, às vezes, elas não querem matricular, “a marca da escola especial, porque eu estou avaliando ainda” [...].** (Aline – grifos meus).*

Se há uma dupla matrícula, é necessário lembrar que se trata de um espaço frequentado continuamente, às vezes, em turno integral, e outro, frequentado uma ou duas vezes por semana. Dessas duas matrículas, por que a que se destaca é a do espaço especializado? É possível que um atendimento de 45 minutos, realizado uma ou duas vezes

por semana, gere uma visibilidade maior do que a da escola que a criança frequenta diariamente?

No processo de análise dos diferentes contextos que envolvem o serviço de EP e PI, a família parece exercer um importante papel na decisão do encaminhamento das crianças. Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber os diferentes destaques feitos pelas professoras de PI. Há momentos em que a relação estabelecida implica certa responsabilidade sobre a família:

*É a família que vai decidir esse espaço, apesar da minha avaliação e da escola infantil. É a família que vai dizer: “não, eu quero que ele fique, eu ainda não o vejo nesse espaço; eu acho que ainda não é o momento pra ele, apesar de” [...]. Mas é com poucos que têm acontecido isso; já aconteceu, e a criança realmente ficou; **a criança ficou por um ou dois anos mais na escola especial e depois foi pro fundamental.** (Carolina – grifos meus).*

Apesar dessas afirmações, há uma sinalização da participação dos diferentes profissionais que convivem com as crianças na avaliação dessa passagem:

*[...] quando formos pensar essa criança para o ensino fundamental, tem uma avaliação minha, uma avaliação da instituição e **uma avaliação, muitas vezes, também da família, que tentamos fazer [...]** porque, às vezes, vemos a demanda da criança, vemos que ela pode ir, vamos apostar que ela vai pro fundamental. **Mas a família ainda vê esse espaço (escola especial) como uma proteção; é menor; a outra escola é muito grande e ela fica um pouco assustada [...].** (Carolina – grifos meus).*

Essa ressalva feita sobre a família, em relação à preocupação com o filho “protegido”, é algo presente na fala de algumas das educadoras entrevistadas, inclusive nas reuniões referentes ao processo de passagem: “[...] a escola assusta a família; sai de um espaço superprotegido para um lugar enorme (...)” (Vera⁶³). Contudo, além do aspecto físico, há uma ligação emocional da família com o serviço, o que acaba constituindo um vínculo com os professores de EP e PI, vínculo este citado no Fórum⁶⁴ de discussão que ocorre mensalmente entre a coordenação do serviço e as educadoras especiais.

⁶³ Professora de PI da Escola especial Lygia M. Averbuck que não consta no quadro de identificação do apêndice B (p.125), pois não houve possibilidade de sua participação nas entrevistas.

⁶⁴ De acordo com o documento orientador, dirigido às escolas especiais sobre o serviço de EP e PI, o Fórum de discussão compõe um espaço de estudo e conversas sobre as práticas compartilhadas pelas quatro escolas especiais. Este encontro não é deliberativo, mas sim formativo.

A representante da Associação Sigmund Freud iniciou sua fala destacando estar ali para poder discutir a educação pelo viés da psicanálise e pediu para que as professoras começassem a apresentar suas dificuldades. Os pontos destacados pelas professoras foram diversos: a questão do laço dos educadores especiais com a família de seus alunos, que eles não podem ter todas as respostas para esta família; a falta de parceria com a saúde; **o vínculo grande que a família estabelece com estes professores e, depois que a criança chega ao ensino fundamental da escola regular, estes pais não encontram espaço de escuta; então, eles voltam a procurar o professor da PI.** (Diário de Campo – 11.06.2010)

Por outro lado, essa postura de responsabilidade, que é técnica, posta na família, torna-se interessante quando vista de outro modo, de uma forma mais contextualizada:

[...] Levei a família para conhecer a escola, porque eu acho muito mais importante. Então, as colegas da SIR recebem a família, mostram o trabalho, mostram o espaço, tudo; a criança vai, até que chega o fim do ano e então elas fazem a inscrição, fazem a matrícula, tudo direitinho. Quer dizer que tem seis meses de um processo de passagem, e depois, mesmo com tudo isso, no início do ano, normalmente as professoras da SIR nos chamam para conversar com a professora de sala. Então, quando elas sentem necessidade de conhecer um pouco mais essa criança ou sua família, fazemos uma reunião com a SIR, com a Coordenadora, a Supervisora e a Professora de sala. (Alice – grifo meu).

A partir da fala de Alice, percebo dois movimentos: um relacionado ao espaço da educação infantil, o qual permite uma maior aproximação dos pais com os profissionais que trabalham no atendimento de seu filho, e um segundo, relacionado com o serviço de EP e PI, por ser esse um serviço que não centraliza seu atendimento apenas na criança, mas sim o estende à família e à escola infantil.

No momento em que um serviço não se restringe apenas à criança que recebe o atendimento, mas sim procura valorizar seu percurso plural e também as relações que a constituem, está presente uma valorização do contexto. Nessa direção, Maturana e Varela (2007, p.150) destacam que “[...] tudo o que é dito é dito por alguém”. A partir deste aforismo, os autores trabalham com o conceito de contabilidade lógica, de “[...] como observadores, podemos ver uma unidade em domínios diferentes, a depender das distinções que fizermos [...]”, conceito que se faz presente na decisão do encaminhamento, ou até mesmo na defesa de um tipo de posicionamento. Ainda, de acordo com Maturana e Varela (2007), toda reflexão feita pelo ser humano ocorre na linguagem,

[...] Toda reflexão, inclusive a que se faz sobre os fundamentos do conhecer humano, ocorre necessariamente na linguagem, que é nossa maneira particular de ser humanos e estar no fazer humano. Por isso, a linguagem é também nosso ponto de partida, nosso instrumento cognitivo e nosso problema. (p.32).

Ao refletir sobre a questão da linguagem apresentada pelos autores, penso que ela nos constitui. Entendo, portanto, que tudo o que é dito sobre a criança com deficiência, durante o processo de avaliação de seu encaminhamento, também a constitui.

*[...] Claro que **nós temos crianças que nessa escola ideal, gostaríamos sim, com certeza. Eu tenho, por exemplo, um menino que tem diagnóstico de autismo, mas ele é tudo de bom, tem um simbólico excelente. Há dois anos, eu até poderia pensar em uma inclusão, mas, agora (hesitação),...e nem a mãe quer também. Ela foi visitar duas escolas da rede (para turma de A10) e ficou apavorada. Ela disse: “Fernanda, eu não quero que o João vá para o ensino regular”. Eu perguntei: “Mas o que houve Fabiane?”. Isso que ela foi a uma escola que é referência de inclusão. Ela conversou com a Coordenadora Pedagógica, e a Coordenadora “descascou”; essa mãe não é burra e entendeu o recado e me disse que não queria botar o filho lá, “então vou ficar na especial”. (...) E eu disse para a mãe: “Também acho”. Talvez faça um primeiro ciclo, talvez em um ano, com o vislumbre [...] Agora vai justificar isso na assessoria. (Fernanda – grifos meus).***

O que será que Fernanda quer dizer com uma escola ideal? Será uma escola que possibilita o diálogo entre o professor de sala de aula e o educador especializado? Será um espaço que valoriza o apoio necessário para o auxílio à permanência da criança com deficiência na escola? Seriam estes alguns dos pressupostos de uma escola ideal?

O diálogo entre a educadora especial e a mãe, na citação acima, faz transparecer essa relação de influência (ou dependência?) entre família e escola especial. Relacionamento que se torna restrito quando a professora de PI demonstra um posicionamento de incerteza quanto ao encaminhamento para o ensino fundamental. Isso parece fazer com que a mãe dessa criança acolha a hesitação da educadora especial, pois esta trabalha com a possibilidade de a criança de ir para o ensino especial, uma possibilidade que existe; caso contrário, ela iria diretamente para o ensino comum, e o trabalho da educadora especial seria apenas o de realizar a passagem.

Até o momento da presente análise, tive a intenção de demonstrar algumas das cenas que compõem a dinâmica de funcionamento da transição das crianças do ensino infantil para o ensino fundamental, como também a existência de diferentes compreensões de um mesmo serviço, a partir dos destaques dados a alguns dos profissionais envolvidos e, ainda, a

responsabilidade diferenciada entre os educadores especiais, os professores da escola infantil, a família e a assessoria.

Atualmente⁶⁵, as educadoras especiais, responsáveis pelo serviço de EP e PI, têm um papel relevante associado ao encaminhamento das crianças para o ensino fundamental. Segundo a Coordenadora do serviço, se, por um lado, houve uma diminuição da participação dos professores da SIR no processo de passagem, por outro, ocorreu também um fortalecimento do serviço e do grupo da EP e PI. Assim, foi estabelecido que, se a criança estivesse frequentando o atendimento de PI e também o da escola infantil, esta equipe de profissionais (professor de sala, direção da escola infantil e educador especial) teria condições de falar sobre ela e, principalmente, de participar do seu encaminhamento para o ensino fundamental.

A professora de PI preenche uma ficha com os dados da criança, anexa o parecer da escola infantil, vê com a família, mais ou menos, que escola fundamental seria essa que a criança vai, qual é a mais próxima [...] Então elas fazem esse processo; nós fazemos uma reunião por grupos; elas sentam, conversam sobre a criança e a instrução é que as professoras da SIR possam [...] isso a partir do segundo semestre agora [...] se acharem necessário, observar a criança na escola infantil para ter mais dados, para ajudar no desdobramento lá no ensino fundamental, preferencialmente ali (na educação infantil). Elas têm poucos horários, então, se tiverem que escolher entre olhar no atendimento ou na escola infantil, elas optarão pela escola infantil, porque ela vai para a escola. (Aline – grifos meus).

Essa ressalva de olhar a criança na escola infantil evidencia um destaque dirigido a um espaço onde há possibilidades de interação com outras crianças, onde é possível visualizar suas ações diante das constantes mudanças que permeiam esse espaço. Estes fatores enriquecem e dão pistas para um olhar diferenciado desse aluno na escola de ensino fundamental.

Nessa direção, a assessoria de educação especial decidiu rever o processo de passagem para o ano de 2010/2011, estipulando três momentos distintos para que haja uma maior interlocução entre os serviços especializados do ensino infantil e do fundamental. Estes seriam compostos por diferentes profissionais, tendo continuamente a participação das

⁶⁵ Segundo informações dos gestores, anteriormente, as educadoras especiais da SIR participavam desse processo de avaliação, porém, com o passar dos anos, houve um aumento na demanda de crianças com deficiência na Rede, o que impossibilitou o acompanhamento das educadoras da SIR no processo de passagem.

peças responsáveis pela gestão⁶⁶. No primeiro momento, a estes se somam a direção ou professor da escola infantil e a equipe da PI. No segundo, os professores do atendimento educacional especializado (PI e SIR). E, no terceiro⁶⁷, os professores da SIR e os professores das salas de aula que receberão estes alunos, com o intuito de construir estratégias para o auxiliá-los.

A reflexão sobre as diferentes compreensões de um mesmo serviço, dos diferentes mapas que constituem a decisão daqueles que devem ou não ir para o ensino comum, evoca uma declaração de Korzybski, comumente usada por Bateson: “o mapa não é o território”. Sobre esta frase Bateson (1986) comenta:

Em uma maneira mais abstrata, a declaração de Korzybski afirma que em todo pensamento, percepção ou comunicação sobre percepção, há uma transformação, uma *codificação*, entre o relatório e a coisa relatada, o Ding an sich. Acima de tudo, a relação entre o relatório e a misteriosa coisa relatada tende a ter a natureza de uma *classificação*, uma atribuição da coisa a uma classe. A denominação é sempre classificadora, e a demarcação é essencialmente a mesma coisa que a denominação. (p.36).

Para Bateson (2006), “[...] el puente entre mapa y territorio es la diferencia” (p.288). O presente autor destaca que o que há entre o mapa e o território são as diferenças, “noticias de diferencias”. E “Si en el territorio no hay ninguna diferencia, nada habrá que decir en el mapa que permanecerá en blanco [...]” (p.266). São essas notícias sobre a diferença que se registram no mapa; é a partir das diferentes informações que são construídas as hipóteses de um mundo exterior. Penso que essas hipóteses são construídas pela percepção de imagens, imagens construídas por pessoas, que, de acordo com o pensamento de Bateson (2006), a maior parte delas supõe que estão realmente vendo o que estão olhando, “[...] muy poca gente parece darse cuenta de la enorme ‘fuerza’ teórica de esta distinción que hay entre lo que ‘veo’ y lo que está en el mundo exterior [...]” (p.272).

Alguns dos elementos destacados, presentes no pensamento do referido autor, como mapa e território, percepção do diferente, construção de imagens, de um discurso a partir daquilo que “penso ou quero” enxergar transcorrem no momento de transição das crianças com deficiência do ensino infantil para o fundamental, pois todos os discursos que permeiam o encaminhamento delas são expressos a partir de diferentes contextos: o da educadora

⁶⁶ A Coordenadora do serviço de EP e PI e outra pessoa que exerce o papel de Coordenadora adjunta do setor de educação especial e a Coordenadora do serviço de atendimento educacional especializado do ensino fundamental (SIR).

⁶⁷ De acordo com a assessoria da educação especial, este terceiro encontro não ocorreu até o momento; está previsto para que ocorra entre Dezembro/2010 e Janeiro/2011.

especial, da professora de sala, da família etc. Todos esses discursos constituem uma mesma criança. Nessa direção, a fala abaixo apresenta a participação de alguns destes mapas que constituem um mesmo território:

As professoras da PI faziam toda uma conversa com a família de que a criança ia para o fundamental; daí a SIR bota o olho na criança e diz: “Não, não pode”. Então, confunde a criança, a família (...). Então passamos a régua; o que decidirmos como grupo, eu, a Ana Rosimari, junto com o pessoal da PI e da escola infantil, indica a decisão final [...] Este ano, estamos elaborando milhares de etapas para ver se acompanhamos melhor (...) porque não é justo [...] tanto que, às vezes, aparecem falas de alguns professores da SIR ⁶⁸: “as crianças candidatas ao Ensino Fundamental”. Elas não são candidatas, é um direito [...]. (Aline – grifos meus).

“Crianças candidatas ao ensino fundamental”? O que isso quer dizer? Que características devem ter para que se considerem aptas para o ensino fundamental? Que ações precisam ser desempenhadas por elas para que sejam consideradas alunas do ensino fundamental regular? Essa referência à candidatura das crianças faz com que me reporte ao pensamento de Maturana e Varela (2007), quando estes discutem uma posição relacionada ao ser vivo “mais ou menos adaptado”; é como se a criança tivesse que demonstrar que está apta para exercer o papel de aluno do ensino fundamental regular.

Seria o caso de descrever estes como mais eficazes e melhor adaptados? Certamente que não, porque na medida em que todos estão vivos, todos satisfizeram os requisitos necessários para uma ontogenia ininterrupta. As comparações sobre eficácia pertencem ao domínio do observador, e não têm relação direta com o que acontece com as histórias individuais de conservação da adaptação. (MATURANA; VARELA, 2007, p.127).

Penso que esta questão, de um sujeito ser mais apto que outro, está diretamente relacionada à ideia de escola que temos hoje: uma escola que seleciona seus alunos, como se cada um tivesse que se moldar à escola. Esse movimento não parece ter sentido, uma vez que, o meio também está afetado nessa relação; ambos (estrutura e meio) implicam ações entre si; não há uma determinação do meio, mas sim uma relação em que todos estão implicados.

Dando continuidade a essa suposta “seleção” realizada pelas escolas e alguns profissionais que com ela estão envolvidos, a Coordenação do serviço descreve quais são as

⁶⁸ Segundo informações da gestora do serviço de EP e PI, estas falas teriam assumido a concepção de uma espécie de um roteiro organizador, relativo ao tema de passagem das crianças, que circula de forma interna na Secretaria e, neste roteiro, esta expressão está presente. Ainda, de acordo com a gestão, a concepção presente nesse roteiro não é compartilhada por todas as professoras da SIR.

ações responsáveis pelo grupo da SIR; é importante lembrar que, nessas orientações, uma reavaliação da criança não está prevista:

Mas hoje o que cabe a SIR: elas acolhem a família dessa criança na escola fundamental, ainda no ano que elas estão na infantil. Ali por novembro, chamam essa família lá, conhecem essa criança, conhecem essa família, para esta se sentir acolhida. “Olha, está saindo daqui e indo para lá, porque sai de um espaço de educação infantil para ir a um espaço enorme de escola fundamental. E elas podem observar, se quiserem, a criança na escola infantil, e aí cabe a SIR pensar em estratégias de inserção dessa criança, “O que vai precisar? Vai precisar de uma adaptação? Vamos pensar na sala de aula, na cadeira; dar uma conversada com esse professor porque é uma criança difícil”. É isso que a SIR tem que fazer, ela (SIR) não tem que avaliar a criança de novo, então esse é o processo hoje. Processo que nem todos os educadores especiais (SIR e PI) compartilham [...] nós queremos que elas (professoras da SIR) participem mais, pensando em estratégias e não apenas na reavaliação das crianças [...]. (Aline – grifos meus).

A fala da gestora acima parece indicar que há uma preocupação ou um cuidado em garantir que a criança seja avaliada apenas uma vez, ou seja, que não haja um movimento de contínuas avaliações, que possam fazer com que a criança vá para o ensino especializado. E, além disso, parece haver uma tentativa de assegurar que o trabalho dirigido, tanto as educadoras especializadas do serviço de EP e PI quanto as da SIR, seja o de desenvolver seu trabalho nesse sentido, de fazer com que a criança apenas transite no espaço especializado, e não que haja uma estagnação nele. Muitas vezes a opção pela permanência no ensino especializado é feita quando a criança é reavaliada pelas educadoras da SIR, embora a própria avaliação da professora da PI possa também apresentar a opção de não considerar a criança apta para o ensino fundamental. Assim, penso que, nessa situação, a avaliação poderia ser utilizada, para a identificação de que recursos, estratégias e adaptações são necessários para que a criança possa permanecer na escola, e não para apenas decidir se ela pode ir ou não para o ensino comum .

Agora [...] estamos falando de inclusão de crianças com um déficit maior. Por isso, penso que esse é um dos pontos que é um processo um pouco mais complicado, porque ele é um pouco (Aline estala os dedos)... Agora chega uma hora que os próprios responsáveis pela Secretaria olharam para o processo e disseram: “será que nós não estamos incluindo demais? Será que não fomos muito longe?” Mas essa inclusão já existia. Então é isso; não sei para que lado isso vai pender. Penso que não temos a opção um e dois; temos uma política dada pelo MEC, temos um Conselho Municipal de Educação que regulamenta a inclusão e temos uma Rede que faz inclusão há muitos anos. Então não vejo dois caminhos; acredito que o que estamos fazendo agora é falando sobre as coisas e pensando como é que nós as qualificamos; essa é minha crença. E acho que, se começarmos a construir um monte de escola especial e desistirmos de fazer inclusão da forma que estamos fazendo, vai ser um retrocesso. E eu não quero acreditar que vamos fazer isso. (Aline – grifos meus).

Com base nesse depoimento, muitos são os destaques possíveis, uma vez que consiste na fala da gestora de um serviço, a qual anuncia o posicionamento de que, apesar das dúvidas que permeiam o contexto da Rede, tanto do ponto de vista das educadoras especializadas quanto da própria Secretaria de Educação, acredita que essa dúvida é improcedente, visto que se está falando de uma Rede de Ensino que possui uma vasta história de inclusão, e o momento é de crescimento, é de qualificação: “[...] *o que estamos fazendo agora é falando sobre as coisas e pensando como é que nós as qualificamos [...]*”, ou seja, ao invés de pensarem em novas etapas referentes ao encaminhamento das crianças, para verificar se estão “aptas” para o ensino comum, devem pensar em como pode ser feita a qualificação da escola, dos professores, para o recebimento delas; não se pode colocar na criança deficiente a deficiência da escola.

Em muitos de seus textos, Bateson fala sobre a importância das relações e de como algumas das características dos sujeitos, como a indisciplina, a agressividade, ou, até mesmo, a própria deficiência não estão no sujeito em si, mas sim na relação que ele estabelece com as outras pessoas. Como um observador que cria o objeto observado, como uma co-construção da realidade.

Como observador, me encuentro en una posición que se parece a la del matemático. Yo tampoco puedo decir nada sobre una cosa individual, ni siquiera puedo afirmar por la experiencia que dicha cosa exista. Solo puedo conocer algo sobre las relaciones entre cosas. Si digo la mesa es ‘dura’ estoy yendo más allá de lo que atestiguar mi experiencia [...] Siempre es la relación entre cosas lo que constituye el referente de todas las proporciones válidas. El hecho de que la ‘dureza’ corresponda a uno sólo de los términos de una relación binaria es un artificio hecho por el hombre. (BATESON, 1994, p.158).

Dando continuidade à análise da fala da gestora, outro aspecto merecedor de atenção está na sinalização: “[...] *Penso que não temos a opção um e dois [...]*”, destaque que parece estar relacionado a uma compreensão de que o caminho para a criança é o ensino comum. E, essa percepção coexiste com evidências na Rede de que a existência de serviços de apoio especializado sejam elementos disparadores de interpretações por parte dos profissionais, sobre quem deve se ocupar de uma criança, que espaço deve ser aquele mais adequado. A ponto de profissionais que seriam supostamente os mais preparados não se identificarem como aqueles que deveriam atender a criança.

[...] Outro ponto destacado, referente à reunião anterior com a Secretária e equipe da SIR, é o da solicitação da extensão de **mais um ano para a criança ficar na PI**; [...] a professora da EP visual relatou um caso em que **a SIR visual queria encaminhar uma criança de nove anos para ela, porque a criança nunca tinha estado na escola**, nunca tinha tido contato com nenhum material de comunicação; então, de acordo com a professora da EP visual, parece se ter uma ideia equivocada do próprio objetivo e funcionamento do atendimento precoce, como se ele tivesse que dar um curso básico para depois a criança ir para a SIR. (Diário de Campo – 11.06.2010).

O educador especializado responsável pela SIR visual é na Rede aquele que detém o mais amplo conhecimento relativo ao atendimento de crianças com este tipo de deficiência. Portanto, uma criança que se encontra no ensino fundamental deveria ser acompanhada – seja no atendimento direto ou no plano de assessoria – por este profissional.

No decorrer deste capítulo, foram observados diferentes movimentos constituintes de um mesmo serviço especializado, como, por exemplo, os questionamentos referentes a uma ação que deveria ser naturalizada na escola; a identificação de pontos de tensão que envolvem a responsabilidade entre os professores que receberão o aluno no ensino fundamental e os educadores especiais que trabalham com esse aluno da educação infantil, oferecendo um trabalho de apoio adicional na escola especializada; a participação da família, que contempla desde a visita a uma escola até o vínculo criado com o serviço e o investimento da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para o aprimoramento do processo de passagem das crianças para o ensino fundamental.

Depois de todos os pontos destacados até o momento, percebo que muitos são os personagens que participam dessa passagem: as professoras da EP e PI, as educadoras da SIR, a assessoria de educação especial, a família. E as crianças? Qual o papel delas nesse processo? Os efeitos desse processo de transição estão conectados a que tipo de ato pedagógico?

7.2 ATO PEDAGÓGICO⁶⁹ – ênfase nas relações

Se separarmos de sua mãe, por poucas horas, um cordeirinho recém-nascido, e em seguida o devolvermos, veremos que o pequeno animal se desenvolve de um modo

⁶⁹ A designação de ato pedagógico é relativa às práticas que são instituídas no espaço da escola especial, no atendimento de EP e de PI.

aparentemente normal. Ele cresce, caminha, segue a mãe e não revela nada de diferente, até que observamos suas interações com outros filhotes de carneiro. Esses animais gostam de brincar correndo e dando marradas uns nos outros. Já o cordeirinho que separamos da mãe por algumas horas não procede assim. Não aprende a brincar; permanece afastado e solitário. O que aconteceu? Não podemos dar uma resposta detalhada, mas sabemos [...] que a dinâmica dos estados do sistema nervoso depende de sua estrutura. Portanto, também sabemos que o fato desse animal se comportar de maneira diferente revela que seu sistema nervoso é diferente do dos outros, como resultado da privação materna transitória. Com efeito, durante as primeiras horas **após o nascimento dos cordeirinhos, as mães os lambem continuamente, passando a língua por todo o seu corpo. Ao separar um deles de sua mãe, impedimos essa interação e tudo o que implica em termos de estimulação tátil, visual e, provavelmente, contatos químicos de vários tipos.** (MATURANA; VARELA, 2007, p. 142 – grifos meus).

De acordo com Maturana e Varela (2007), essas interações reveladas na história do cordeirinho são decisivas para a estrutura do animal, o qual parece ter sofrido consequências, aparentemente, “[...] muito além do simples lamber, como é o caso do brincar” (p.142). A leitura desta história nos remete diretamente ao ato pedagógico com as crianças que têm deficiência. Então pergunto: quantas crianças em sua infância não sofreram a privação dessa lambida? Penso que, assim como cordeirinhos, talvez eles não aprendam a brincar, mas, diferentemente dos animais, as crianças desenvolvem estratégias de aprendizagem mesmo sofrendo a privação dessas “lambidas”.

As “lambidas” dadas pela mãe ao cordeirinho podem ser interpretadas como um significado muito próximo ao conceito de *relações* presente na teoria de Gregory Bateson (2006). Em vários momentos de sua obra, ao abordar o conceito de *relações*, esse autor cita o exemplo dos “dedos das mãos”. Comumente, Bateson, em suas palestras, perguntava às pessoas quantos dedos elas tinham nas mãos, e muitas respondiam que tinham cinco dedos, porém o autor afirmava que essa não era a resposta correta, “[...] la respuesta correcta es que lo que tenemos son cuatro relaciones entre dedos” (p.381).

Nessa direção, o relacionamento entre mãe e filho, além dos aspectos biológicos, também ocorre a partir dessa relação inicial, a partir dessas “lambidas”. Essas também estão presentes no contexto escolar, como relações constitutivas do sujeito-aluno. Essa valorização das relações existentes entre mãe e filho, entre professor e aluno, entre o educador especial e a criança com deficiência ou, até mesmo, entre as professoras de EP e PI e as professoras de sala de aula é que definem um contexto que as situa, que lhes dá significado.

Dessa forma, a análise do presente eixo tem como objetivo refletir sobre como se constituem as relações no processo de atendimento às crianças no serviço de EP e PI, nas

trocas entre os professores de sala e os educadores especiais e, além disso, como a criança se ‘constrói’ entre o espaço especializado e aquele da educação infantil.

O atendimento educacional especializado e a criança pequena

A criança é fruto de sua relação com a família, com o educador especial, com o professor e as demais crianças da escola e com ela mesma. No item anterior, percebe-se que a frequência ao atendimento especializado, além de criar uma possível “marca” nesse sujeito, também lhe possibilita a continuidade de uma educação na escola de ensino comum; muitas vezes, esta é uma alternativa não somente para a criança, mas também para a família. Uma vez que, este lugar se desdobra em ações que não são focalizadas exclusivamente na criança; elas envolvem também os integrantes de sua família.

O segundo momento referente à discussão da passagem das crianças teve início com a apresentação do caso de uma criança que, até o ano de 2009, frequentou uma creche comunitária, [...]. De acordo com a professora da PI, o menino tem uma mãe com muitas “questões emocionais importantes” e por isso frequenta o atendimento junto com a mãe, “[...] eu atendo ele direto com a mãe dentro da sala”. A educadora ainda destaca que esta criança pertence a uma família que precisa de acolhimento, “[...] **é uma família que eu tive que resgatar, conseguir um espaço para essa mãe na comunidade, em uma associação de mães, botar ela em um grupo de mães, para ela pertencer a um grupo [...]**”. (Diário de campo – 23. 09. 2010).

Esse é o relato de uma professora que enfatiza o trabalho que desenvolve com a família dentro do atendimento da Psicopedagogia Inicial; destaca que faz com que a mãe participe do atendimento para que se constitua como mãe, para que aprenda a lidar com seu filho, a brincar com ele “[...] Até jogos eu faço ela jogar com ele, para ela fazer em casa com as crianças”.

Com o intuito de refletir sobre a relação existente entre os profissionais que atuam no espaço especializado, a criança e sua família, é necessário citar elementos presentes no espaço da escola especial. Ao falar dessa escola, alguns aspectos se destacam, como, por exemplo, a visão que os pais e professores da escola infantil têm desse atendimento acontecer dentro da escola especial.

[...] eu me preocupo mais com o fantasma dos pais em relação à escola especial do que ao dos professores (da sala comum) que eu acho que já está bem trabalhado, inclusive, quando nós fazemos o encaminhamento da criança para vir ao atendimento da escola infantil pra nós na EP e na PI, já trabalhamos isso com os professores e com a direção, de já conversar isso com os pais. Eu já chamo

os pais e já falo isso, nesse encaminhamento, “que tem tantas crianças, que lá é a escola e o trabalho pedagógico de um turno, que eles não vão sair de lá, que a escola deles é outra, que é um espaço transitório” [...]. (Débora – grifos meus).

O que será que significa para um pai levar o seu filho a uma escola especial? Quais serão os medos que acompanham esses pais? Talvez, o medo de atestar, de assumir uma deficiência? O medo de seu filho não sair mais desse espaço, ou ainda o receio de que, ao receber atendimento na escola especial, haja a possibilidade de seu filho não ir para o ensino comum? Além disso, em momentos de observação, pude perceber que as crianças utilizam o refeitório da escola, o banheiro, o pátio, entre outros espaços, ou seja, algumas crianças da EP e da PI acabam convivendo com as demais crianças que frequentam a escola especial. Essa situação resulta em uma relação complexa e delicada de, ao mesmo tempo, frequentar e não pertencer. Com base nos relatos e nas observações, foi possível perceber, por parte dos pais, tanto a presença da aceitação, quanto da negação desse espaço. Essa situação resulta em uma relação complexa e delicada de, ao mesmo tempo, frequentar e não pertencer. Com base nos relatos e nas observações foi possível perceber, por parte dos pais, tanto a presença da aceitação, quanto da negação desse espaço⁷⁰. Maturana (1999) destaca que a linguagem “[...] se constitui quando se incorpora ao viver, como modo de viver”; em nosso viver cotidiano e a partir das relações que estabelecemos com os outros nos constituímos; do mesmo modo, o espaço escolar que a criança frequenta e as relações que ela estabelece também a constituem.

[...] Colocamos a criança numa escola, e ela cresce de uma determinada maneira que podemos ver por certas habilidades, que dizemos que ela adquiriu. Se a colocamos numa outra escola, ela cresce de outra maneira, com outras habilidades. Falamos em *aprender*, mas, de fato, o que fazemos ao colocar uma criança num colégio é introduzi-la num certo âmbito de interações, no qual o curso de mudanças estruturais que estão produzindo nele ou nela seja este e não aquele. De maneira que todos sabemos que viver de uma forma ou de outra, ir a um colégio ou outro não tem o mesmo resultado, e isto nos preocupa porque, dizemos, os hábitos são difíceis de modificar. (MATURANA, 1999, p.60).

Assim, a citação de Maturana me instiga a pensar nos seguintes questionamentos: existe diferença entre uma criança que frequentou somente o espaço especializado e outra que teve acesso ao ensino comum? Que habilidades podem adquirir uma criança que frequenta somente a escola especial?

⁷⁰ Refiro-me a observações realizadas de maneira informal em momentos de espera, para a realização de entrevistas na escola especial.

Nessa direção, percebo que existe uma relação complexa entre as famílias (e seus filhos) com a escola especial. Situação que faz com que o olhar que os pais têm em direção a esse filho seja permeado por muitos sentimentos, tanto um sentimento relativo às possibilidades ou às impossibilidades dessa própria criança, quanto aos efeitos que um lugar como o ensino especializado pode provocar em sua trajetória escolar.

[...] é um bebê que está em desenvolvimento, mas aí ele vai para o espaço da escola especial para ser atendido por elas (educadoras especiais) e, por mais que o trabalho (de EP e PI) não tenha a concepção de que quem vai para lá é uma criança que tem uma deficiência e que justamente nosso trabalho é afastar esse diagnóstico, [...]. Mas é difícil para uma mãe; muitas não vão; às vezes, as famílias resistem a levar ao atendimento e, quando vamos ver, é isso que está atrás. Então isso é uma coisa que resolveríamos tendo esse trabalho em uma escola infantil, por exemplo. (Aline – grifos meus).

O depoimento de Aline expressa dois pontos fundamentais: primeiro, o reconhecimento de que a Educação Precoce é um trabalho desenvolvido com bebês e que, em vista disso, é preciso ter certa cautela em relação ao diagnóstico; segundo, o entendimento de que existe sim, para uma mãe, a dificuldade de aceitar a necessidade de seu filho frequentar o espaço especializado, pois, por mais que as educadoras especiais enfatizem que aquele é um espaço transitório, que o lugar da criança é na escola infantil, “[...] o fantasma dos pais em relação à escola especial” persiste. Penso que esse “fantasma dos pais” está presente na dimensão subjetiva, pois a criança já existe no pensamento da mãe, mesmo antes de nascer.

A dimensão subjetiva começa a se esboçar na relação mãe-filho, que se instaura antes mesmo de a criança nascer. A criança não é representada pelo que é na realidade durante a gestação, um embrião em desenvolvimento, mas por um *corpo imaginado*, já completo e unificado. Sobre essa imagem, suporte imaginário que se sobrepõe ao embrião, é que se inclina a libido materna. Essa imagem, nos primeiros tempos de vida, recobre o corpo e a condição real do bebê: a mãe vai atribuir-lhe traços de caráter, vai descobrir semelhanças entre o filho e outros membros da família, vai supor sentimentos e palavras [...]. (BERNARDINO, 2007, p.9).

Ao refletirem sobre esse momento inicial da relação entre mãe e filho, Maturana e Varela (2007) destacam que todos os seres vivos nascem com uma estrutura inicial em um meio e que entre eles há uma incongruência estrutural necessária. Essa estrutura inicial condiciona o curso de interações e delimita mudanças estruturais que tais interações desencadeiam, como a ideia de que não é o meio que provoca as mudanças, mas sim essa estrutura que está afetada e vai ser perturbada por um agente perturbador que vem desse meio.

A história das mudanças estruturais de um dado ser vivo começa com uma estrutura inicial, que condiciona o curso de suas interações e delimita as modificações estruturais que estas desencadeiam nele. Ao mesmo tempo, o ser vivo nasce num determinado lugar, num meio que constitui o entorno no qual ele se realiza e em que ele interage, meio esse que também vemos como dotado de uma dinâmica estrutural própria, *operacionalmente distinta* daquela do ser vivo. (MATURANA; VARELA, 2007, p.107)

É possível falar em uma estrutura inicial? Para compreendermos o sentido dessa afirmação seria necessário resgatar a compreensão que o autor tem de que somos biologicamente sociais.

Dando continuidade à presente análise, o fato de o serviço de EP e PI ser oferecido dentro da escola especial também parece gerar um tensionamento que, a meu ver, está presente na própria concepção da educação especial: o trabalho é terapêutico, pedagógico ou uma mistura dos dois?

*Quando tu estás contando uma historinha, e a mãe está conseguindo enxergar que aquele filho senta pra escutar, **isso que é terapêutico, esse é o pedagógico**, entende? Não tem, **ele é entrelaçado** [...]. (Suzane – grifos meus).*

*[...] é **Educação Precoce**, é um trabalho terapêutico, mas tem um efeito educativo, tanto no nível de as crianças entrarem mais cedo na escola infantil ou na creche para ter um efeito na sua educação formal mais tarde, como também no nível de os pais tomarem as crianças como seus primeiros educadores. Quer dizer, essa educação informal é o pai e a mãe que lhe marcam e lhe põem isso. **Isto é muito trabalhado por nós: primeiro o de reconstituir esse laço dos pais com seu filho** [...]. (Débora – grifos meus).*

As falas destas educadoras apresentam uma discussão existente entre a proposição inicial do serviço de EP e PI – atendimento individualizado na escola especial sem prestar assessoria ao ensino comum – e sua configuração atual. Na atualidade, há o predomínio de uma valorização de um trabalho pedagógico que dá prioridade ao atendimento em grupos, no caso, da Psicopedagogia Inicial, e, do trabalho de assessoria as escolas infantis e creches.

Além de um trabalho que possui como dinâmica a inserção e/ou a permanência da criança com deficiência no ensino comum, está presente uma valorização de um trabalho construído junto com os pais de forma a “reconstituir esse laço dos pais com seu filho”.

Já a gestora do serviço destaca o tensionamento entre o trabalho ser terapêutico e/ou pedagógico, destacando a postura das educadoras especiais diante das mudanças necessárias para o aprimoramento do trabalho.

[...] eu acho que ele é educacional, com efeito, terapêutico [...]. O importante é que as crianças se fortaleçam; então elas (professoras de EP e PI) brigam muito ainda por isso [...]. Eu entendo, elas são as mães do trabalho, e esse trabalho nasceu de um modo, e algumas lidam muito bem com isso; o próprio pessoal do Lygia (uma escola especial) trabalha bem com essa ideia, se dá conta disso, fala disso: “Olha era assim, não é mais, olha lá que legal o jeito que a gente fez [...].

[...]

Nós insistimos com a questão dos grupos, que nem sempre é bem aceita. Esse é um dos tensionamentos entre ser clínico e ser educacional; quer dizer, se eu quero que ele interaja com os seus pares na escola infantil, eu tenho que proporcionar também aqui na Psicopedagogia Inicial isso [...]. A nossa orientação é de que se façam duplas, trios [...]. (Aline – grifos meus).

Diferentemente da posição expressa pela professora Débora anteriormente, a afirmação da gestora acima: “[...] eu acho que ele é educacional, com efeito, terapêutico” traz um enfoque mais pedagógico, uma vez que, a educação, para muitas crianças, é terapêutica e, certamente, constitutiva e essencial para todas.

Quando se pensa a relação, entre a ação das educadoras especializadas e o possível futuro educacional da criança, parece haver uma propensão, por parte dessas educadoras, ao trabalho com o princípio de que as crianças com deficiência tendem a se beneficiar, desde a educação infantil, no espaço do ensino comum.

Eu trabalho muito essa questão de baixar essa ansiedade, de poder olhar, poder acreditar nessa criança e, em paralelo a isso, também tem o trabalho com a educação infantil, de tentar colocar o mais cedo possível na educação infantil. Porque nós vemos o benefício disso, de tentar, desde o berçário, conseguir uma vaga para essa criança. Trabalhar com essa mãe de que ele (filho) não vai ser prejudicado, de que ele não vai ser humilhado, massacrado, pisoteado, “ai, meu filho tem problema”. (Suzane – grifos meus).

A entrada na educação infantil vem acompanhada de medos, receios, angústias por parte dos pais (mas também de muitos professores), o que faz com haja a necessidade de um trabalho que possa desmistificar a ideia de que, por possuir uma deficiência, a criança não vai conseguir lidar com as relações e conflitos existentes dentro de uma sala de aula.

Até o presente momento, tive a intenção de abordar aspectos que permeiam a dinâmica do serviço de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, mais especificamente: as relações da família com o atendimento especializado, as diferentes interpretações ou compreensões sobre os objetivos do serviço (terapêutico e/ou pedagógico), a configuração do espaço especializado e a organização pedagógica (atendimento individualizado ou em grupos).

Assessoria – entre o espaço especializado e o espaço infantil

De acordo com a gestão do serviço, a assessoria realizada pelas educadoras especiais com as equipes das escolas infantis e creches, de maneira sistemática, é algo mais recente. Além disso, a configuração do serviço de EP e PI vem ganhando um novo caráter; sendo na atualidade, considerado um atendimento educacional especializado, nos moldes que vêm sendo sugeridos pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

[...] Então é outro perfil de profissional que vem chegando, ele vai se transformando [...]. Isso de falarmos que esse é o AEE da educação infantil, isso é novo; estamos falando assim, há um ano e meio. Que as gurias (professoras de EP e PI) se chamem assessoras da educação especial, isso é novo, assessoras das escolas infantis [...]. Então, Rebeca é uma assessora da escola infantil Humaitá; isso é uma coisa que elas foram trabalhando ao longo dos anos [...]. Daqui a pouco, esse modelo, talvez, não seja mais este. Daqui um pouco, as pessoas vão querer o AEE para as escolas infantis, e não mais na escola especial. Agora no curso surgiu isso (do serviço de EP e PI passar para a escola infantil), porque é uma possibilidade, uma sala de AEE dentro de uma escola infantil. E, para algumas escolas infantis, ia ser bom [...]. (Aline – grifos meus).

Ao longo dos anos, o serviço de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, passou por algumas modificações. De acordo com Aline, as mudanças principais parecem ser duas: a primeira diz respeito ao fato de o serviço estar sendo denominado o “AEE da educação infantil” e, a segunda, de as educadoras especiais estarem prestando serviço de assessoria às escolas infantis e creches. Esses fenômenos resultam em reflexões, como as de, por exemplo, pensar o espaço do serviço de EP e PI na escola infantil, e não mais na escola especial. Além desses dois pontos, identifico as relações entre as dimensões terapêuticas ou pedagógicas da ação das educadoras como outro ponto de modificação do caráter do trabalho realizado no serviço de EP e PI, pois essa polarização se torna mais visível quando se tem um investimento na assessoria às professoras do ensino comum.

O procedimento de assessoria é uma aposta feita em forma de rede, uma vez que alcança a família, a comunidade, os professores do ensino comum, a equipe da escola infantil, a própria criança que recebe o atendimento. Essa rede ultrapassa a dualidade (criança – educador especializado), visto que busca uma valorização do contexto. Essa premissa de valorização da relação está presente na teoria de Bateson, que destaca:

Ahora bien, las diferencias no sólo existen en circuitos, también existen en contextos, pues en el mundo comunicacional nada significa algo si no es em presencia de otras cosas. Consideremos un fonema dado, el sonido de la letra “a”,

que carece totalmente de significación salvo como parte, digamos, de la palabra “acaso”; pero la palabra “acaso” carece totalmente de significación salvo como parte de una oración tal como “Acaso se un trozo de jabón”. Pero la oración “Acaso se un trozo de jabón” no tiene ningún sentido a menos que se conozcan las circunstancias y el marco general en el que se la dice. (BATESON, 2006, p.225).

Dando continuidade à análise relativa à assessoria, a fala abaixo ilustra de que forma se instaura a relação entre o educador especializado e o professor de sala:

[...] “Ai, ele tá assim agora; tá contrariando” [...]. E eu (educadora especial) digo: “mas que bom!”. Antes ele era passivo, aceitava tudo; isso será que era tão normal assim? Essa coisa muito quietinha [...] mas nenhuma criança é tão quietinha; se é muito quietinha, alguma coisa tem. Então, “que bom que ele está conseguindo se colocar como os outros”; então temos que ver isso não como um lado negativo: “Ai, está me dando trabalho”; não, tem que ver que ele está conseguindo ser irreverente, está conseguindo dizer do que gosta e do que não gosta, e é isso que nós queremos. (Caroline – grifos meus).

Interessante o ponto destacado no diálogo de Caroline com a professora de sala de aula, pois essa ideia de que, para ser aluno, é necessário ficar quieto e apenas ouvir o professor está presente tanto na concepção do aluno dito “normal”, quanto na do aluno que possui alguma deficiência. Sobre isso, Bateson (1986) sinaliza a forma como fomos ensinados a pensar como a relação linear entre professor-aluno (ensinante e aprendiz) torna-se obsoleta.

É difícil entender todo o assunto porque fomos ensinados a pensar no aprendizado como uma atividade de duas unidades: O professor “ensinava” e o estudante (ou a cobaia) “aprendia”. Esse modelo linear, entretanto, tornou-se obsoleto quando aprendemos a respeito dos circuitos de interação da cibernética. A unidade mínima de interação contém três componentes. (Os antigos experimentadores estavam certos a esse respeito, apesar de sua cegueira no que se referia a diferenças em níveis lógicos). [...] Chamemos os três componentes de *estímulo, reação e reforço*. Desses três, o segundo é o reforço do primeiro, e o terceiro é o reforço do segundo. A *reação* por parte do *aluno* reforça o *estímulo* fornecido pelo *professor*; e assim por diante. (BATESON, 1986, p.142).

Penso que a observação feita por Bateson sobre os três componentes da unidade mínima de interação (estímulo, reação e reforço) está presente não apenas na relação professor-aluno, mas também em todas as relações que envolvem o aprendizado. Como, por exemplo, na troca feita entre as educadoras especiais e as professoras de sala, ou, até mesmo, quando se pensa na formação para todos aqueles que interagem com a criança no espaço escolar:

Nós também trabalhamos com as escolas infantis e creches a ideia de que “ele também é aluno da escola”; se abraçamos toda a equipe, hoje ele é da fulana, mas ano que vem ele vai ser de outra professora, e nós temos todos que saber lidar com as crianças [...]. (Suzane)

Teve crianças que eu fui visitar três semanas seguidas na escola infantil, porque tinha questões que eu tinha que trabalhar. Então nós vimos que, muitas vezes, não dá só pra ti ficar dentro da sala de aula com aquele professor; tu tens que pensar o todo da escola, trabalhar com formação para toda a escola. (Rebeca – grifos meus).

A assessoria realizada pelas professoras da EP e PI ocorre de diversas maneiras: de uma forma mais pontual – dentro de sala de aula, com a coordenação pedagógica ou com a direção, e de forma coletiva, envolvendo todas as pessoas que trabalham na escola, desde o cozinheiro até o guarda do portão de entrada. As ressalvas destacadas pelas professoras especializadas, tanto do ponto de vista do trabalho docente “[...] hoje ele é da fulana, mas ano que vem ele vai ser de outra professora”, quanto o da circulação da criança no espaço escolar: “[...] pensar o todo da escola, trabalhar com formação para toda a escola”, apresentam um modo de compreensão de quem são os responsáveis pela aprendizagem da criança. Essas são afirmações recursivas, diferentes daquelas que têm sido historicamente instauradas, de que o professor especializado é o grande responsável pela criança com deficiência.

Nessa direção, pensar a criança como responsabilidade daquela professora, ou pensar a criança como responsabilidade da instituição são dois grandes pólos que põem em evidência em que ponto se encontram as instituições em relação aos processos de inclusão escolar.

Um dos aspectos merecedores de atenção é aquele relativo aos diferentes modos de recepção do movimento de inclusão nas escolas infantis e creches comunitárias/conveniadas.

Tem escolas em que não conseguimos entrar, que ninguém tem problema nenhum; então nós vamos lá [...] ou que, na inscrição, não selecionam as crianças de inclusão; não querem ter problemas [...] então vamos lá fazer essa sondagem; “não, não tem ninguém”; continua não tendo ninguém. Então, tu já sabes que a escola não aceita, enquanto outras escolas chamam sistematicamente. (Kátia – grifos meus).

Chama a atenção este trecho do depoimento de Kátia: “Tem escolas em que não conseguimos entrar, que ninguém tem problema nenhum”. O que será que isso quer dizer? Será que o espaço da escola é somente para aqueles que não apresentam nenhuma dificuldade? Será que as escolas podem selecionar os alunos que desejam? O que faz com que algumas escolas não aceitem alunos com deficiência e outras apresentem um número significativo de matrículas?

O Art. 10 da Resolução 4/2009 (CNE/CNB) sinaliza que “O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE [...]”. Dessa forma, não haveria espaço para a escola “escolher” o modelo de aluno que deseja atender, pois a legislação atual prevê que o projeto pedagógico da escola deve prever sua abertura; deve, portanto, haver ações na sala multifuncional, planejamento e interlocução entre o professor especializado e o professor de sala etc.

A constituição de um atendimento...

O trabalho da Educação Precoce é um pouco diferente do da Psicopedagogia Inicial; tem, em sua estrutura, o princípio de uma valorização da relação entre pais e filhos, pensando que todo trabalho direcionado para a criança surtirá efeito em seus pais e vice-versa.

*[...] vou conversando com a família; então vamos tentando **desconstruir aquele diagnóstico mal dado, um diagnóstico meio de morte em relação àquele filho**, e vamos tentando construir um outro diagnóstico em cima disso.[...] Na EP, temos que **desconstruir, no caso, esse bebê estragado**, enfim, que essa família traz, então **sempre trabalhamos nas potencialidades e possibilidades desse bebê** [...]. (Maria – grifos meus).*

Quais os efeitos de um diagnóstico? A maneira como foi anunciada à família que seu filho possui uma deficiência desencadeia que tipos de ações?

Nessa direção, a relação entre a criança com deficiência e sua família nos remete aos estudos de Bateson (2006) sobre a terapia familiar, relacionada com sujeitos que têm diagnóstico de esquizofrenia. O autor aborda a família como um sistema e cada indivíduo como parte desse sistema, de modo que a deficiência não está na criança, mas sim na relação que essa tem com os outros seres humanos.

Lo que estamos estudiando es un todo (la familia) compuesto de partes (los miembros individuales) de modo tal que tanto el todo como las partes de que está hecho presentan características formales similares, de suerte que nuestra tarea consiste en someter a prueba esta descripción y consolidarla. En el curso de este proceso y a medida que la descripción cobra forma, indudablemente Ella habrá de sufrir modificaciones y correcciones. (BATESON, 2006, p.156-157).

Podemos pensar que a própria deficiência orgânica ganha um significado neste sistema familiar. Em algumas relações, as mães passam a viver para os seus filhos, a deficiência

ganha um significado. Desta forma, para além da deficiência temos práticas que instauram um lugar, um sentido, e isto está para além da deficiência (orgânica/real).

Dessa forma, quando se trabalha com crianças pequenas, com fenômenos humanos, existe uma imprevisibilidade, como, por exemplo, na dinâmica de um atendimento especializado. Este foi um ponto destacado na grande maioria das entrevistas, pois, embora se tenha um roteiro de trabalho, também está presente essa concepção de que “[...] não tem como planejar nada”.

Cada vez que tu entras para o atendimento, tu não sabes, não tem como planejar nada; é algo que acontece. Ele é um atendimento clínico apesar de estar dentro de um espaço de educação. E a coisa vai transcorrendo. Em um dia, a mãe chega bem, chega tranquila e tal; ela conversa; tu falas com ela; tu sentes que já podes entrar mais nas questões [...] “Bom, vamos colocar a fulaninha aqui; vamos ver como ela senta”; “como tu podes fazer em casa melhor; olha o jeitinho que dá”. “Olha, ela já está inclinando a cabecinha”. [...] Então tu vais falando dessas etapas do desenvolvimento, construindo junto com a mãe, a mãe vai aprendendo a brincar com o filho. (Maria – grifos meus).

O serviço de EP e PI é “um atendimento clínico apesar de estar dentro de um espaço de educação”? Se o atendimento fosse oferecido em outro espaço, sua configuração seria diferente? A ênfase em um atendimento clínico está em conexão com a forma de organização do atendimento (individualizado, em grupos, com a família)?

O trabalho da Psicopedagogia Inicial agrupa as crianças em duplas ou trios; ele se estrutura desse modo não somente porque há uma demanda a ser contemplada, e sim porque algumas educadoras acreditam que essa metodologia deve ser desenvolvida.

[...] por vários motivos tu vais agrupar as crianças [...] e os grupos podem ser absolutamente diferentes: um pode ser no que o grupo pode convocar no outro; isso é uma questão importante, na questão de instigar, de trazer para outros conhecimentos, ou, por exemplo, colocar uma criança com traço psicótico importante- com uma criança que tem uma construção não tão boa cognitiva, mas que tem uma construção elaborativa melhor, como um puxa o outro. Então essa é a questão de como um vai instigar o outro; ela é importante; normalmente, essas crianças têm dois horários: um que tu possas trabalhar, instrumentalizar questões específicas e outro em que esse outro elemento entra como um terceiro, aquele que reforça, que puxa, que demanda, que é bem importante. E, por exemplo, trabalhar uma questão específica, crianças com altas habilidades, identificadas como hiperativas; eu trabalhava em grupo, o que é muito interessante porque eles trazem um sofrimento na escola e discutem entre eles, se identificam e propõem coisas um para o outro [...]. (Mariane – grifos meus).

De acordo com o depoimento de Mariane, é possível perceber a aposta que a educadora faz na constituição de grupos, de pensar que as crianças que “[...] trazem um sofrimento na escola e discutem entre eles” pode estabelecer uma relação de troca, em que se

ajudam a dar um outro significado para aquilo que eles vivem na escola, em casa, em outros espaços. A partir dos destaques feitos por esta educadora, recorro de entrevistas com outras professoras de PI e de algumas observações, nas quais as educadoras especializadas diziam não agrupar as crianças, pois algumas “não fazem nada”. E justamente este “não fazer nada” não seria rompido no momento em que se trabalhasse com mais de uma criança no atendimento, pois o outro instiga, mobiliza?

Assim, o atendimento de Psicopedagogia Inicial parece trabalhar pensando na construção da criança, auxiliando-a em questões relacionadas ao seu convívio na escola infantil, nas relações que ela estabelece com os colegas, com a professora e familiares.

[...] às vezes, tu trabalhas instrumentalizando ela para aquilo que ela vai fazer na escola; a professora traz: “Ah, ela não come sozinha”. Bom, então vamos comer aqui: comida, garfo e faca; vamos aprender a cortar. Então, às vezes, tem essa questão mais direta e, às vezes, não são tão diretas, mas que eu percebo e vou trabalhar com a criança para que ela esteja bem vinculada na escola, nas relações [...] porque meu interesse é que essa criança esteja aprendendo e esteja bem nas relações interpessoais. Então, essas são as questões, não de sanar problemas, porque esses são secundários; o importante é que ela possa estar na escola aprendendo e possa estar tendo uma boa relação com seus colegas, com a professora, com a família [...]. (Mariane – grifos meus).

Até o momento, foi possível perceber a complexidade de um serviço de atendimento educacional especializado que se disponibiliza em forma de Rede, que não focaliza todas suas ações somente na criança. As relações no processo de atendimento a cada criança no serviço de EP e PI, as trocas entre os professores de sala e os educadores especiais, as interações que a constroem trazem possibilidades para esse “pequeno” sujeito, que parece não falar, mas que é o centro de toda essa Rede; ele é o elo que une as diferentes dimensões constitutivas do serviço e, ainda, o principal objetivo para a existência desse atendimento educacional especializado.

Nesse momento, ao refletir sobre o objetivo central deste eixo, *o ato pedagógico*, destaco que foram buscadas respostas aos seguintes questionamentos: de que maneira ocorre o ato pedagógico? Quais as relações que constituem suas práticas? Quem são os interlocutores que favorecem a aprendizagem da criança? São as educadoras especializadas, os professores, os colegas de sala de aula e/ou os pais?

Muitos são os questionamentos que permearam a escrita deste eixo; já que são muitas as interrogações que constituem as relações presentes no serviço de EP e de PI. Com intuito de compreender as interações entre as crianças e as educadoras especializadas no âmbito do atendimento especializado, entre os professores de sala de aula e as educadoras responsáveis

pelo serviço, e, além disso, a ‘construção’ da criança que transita entre a escola especial e a escola infantil, foi necessário destacar pontos que evocassem essas relações. Dentre esses pontos, destaco o acolhimento dado pelas educadoras especializadas à família; o posicionamento de pais e professores das escolas infantis e creches em relação ao espaço da escola especial como local do serviço; os sentimentos que permeiam esse espaço; a configuração do atendimento de EP e de PI e o modo como é feito o trabalho com a criança nesse serviço; o tensionamento no que diz respeito às relações entre as dimensões terapêuticas ou pedagógicas da ação das educadoras e as diferentes formas de assessoria ao ensino comum.

8. POSSÍVEIS CONCLUSÕES

A cerca de juegos y de la seriedad

HIJA: Papá, ¿son serias estas conversaciones?

PADRE: Por cierto que lo son

H.: ¿No son una manera de jugar conmigo?

P.: En modo alguno... a lo sumo son un tipo de juego al que estamos jugando juntos.

[...]

P.: [...] Primeramente, creo que estas conversaciones nos llevan a alguna parte. A mí me resultan muy placenteras y creo que a ti también. Pero además, aparte de esto, creo que logramos aclarar algunas ideas y pienso que los embrollos ayudan. Quiero decir, si ambos habláramos lógicamente todo el tiempo, no llegaríamos nunca a ningún lado. Sólo repetiríamos los viejos clichés que todo el mundo há repetido durante siglos.

H.: ¿Qué es um cliché, papá?

P.: ¿Um cliché? Es una palabra francesa y creo que originariamente um término de tipógrafos. Cuando imprimen una frase, deben escoger las letras sueltas y ponerlas una a una em una especie de madera acanalada para componer así la frase. **Pero para aquellas palabras y frases que la gente usa con frecuencia el impresor conserva conjuntos de tipos ya compuestos. Y esas frases ya hechas se llaman clichés.**

[...]

H.: Sí, papá, pero qué pasa con esas cosas, esos conjuntos de tipos ya hechos?

P.: ¿Los clichés? Sí, es lo mismo. Todos tenemos montones de frases e ideas hechas y el impresor tiene que desarmar todos los conjuntos viejos de letras. **De la misma manera, para pensar nuevas ideas o decir cosas nuevas, tenemos que desarmar nuestras ideas hechas y mezclar las piezas.** (BATESON, s/a, p.25-27).

Agora chegou o momento de “desmontar” as ideias prontas e “mezclar las piezas”. Assim, destaco que conduzi meus estudos à luz do pensamento sistêmico, ancorada pela reflexões de Gregory Bateson e Humberto Maturana, principais autores que auxiliaram na construção de um pensamento que ultrapassa o olhar fragmentado, que dá ênfase às relações e à valorização do contexto. Essas relações - possibilitaram que percebesse a recursividade existente na própria vida.

Nessa perspectiva, o movimento de recursividade me leva ao ponto inicial da presente pesquisa, a qual foi permeada de questionamentos: como se organiza o atendimento às crianças com deficiência na perspectiva da educação inclusiva na educação infantil? Que singularidades constituem o atendimento na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre na proposição de serviços especializados de apoio às crianças de zero a cinco anos de idade? É possível considerar que esses serviços servem como um suporte para a permanência da criança na escola?

Assim, como pesquisadora, a partir dessas perguntas, propus a descrição e a análise de um serviço de atendimento educacional especializado – a Educação Precoce e a Psicopedagogia Inicial – para o público infantil no Município de Porto Alegre.

Nos primeiros capítulos deste texto, estão presentes elementos referentes à busca do histórico da infância, para compreender como as crianças pequenas foram ganhando espaço na história da humanidade. Do ponto de vista legal, procurei analisar o que possibilitou a construção de espaços específicos de escolarização para a educação infantil. Além disso, de que modo foi se desenhando o atendimento educacional especializado para o sujeito com deficiência, articulando fenômenos históricos, sociais e políticos.

Além da compreensão teórica, foi necessário adentrar nos espaços físicos relacionados ao tema investigado, como caminhar no pátio das escolas especiais, conhecer os personagens que estavam presentes no nascimento do serviço de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, entrar em contato tanto com a equipe responsável pela educação especial na Secretaria Municipal de Educação, quanto com a Coordenação do próprio serviço. Todas essas ações foram fundamentais para que houvesse a possibilidade de contar uma história que ainda não havia sido contada: como nasceu, estruturou-se e modificou-se um serviço que já existe há vinte anos e que se encontra em constante aprimoramento.

Nessa direção, nas visitas realizadas às escolas especiais, percebi, por parte das educadoras, um sentimento de valorização à pesquisa; sinalizaram que o trabalho desenvolvido por elas no serviço de EP e PI nunca havia sido pesquisado; a história desse serviço nunca havia sido contada. Além do contato com as educadoras, busquei com as professoras especializadas e com a coordenação do serviço dados e/ou documentos referentes a esse histórico; encontrei apenas um projeto bastante sintético a respeito do assunto em pauta.

Grande parte desta pesquisa foi construída a partir das entrevistas, dos relatos e das observações registradas no diário de campo. Além disso, pude observar alguns atendimentos de Psicopedagogia Inicial; algumas educadoras especiais em assessoria nas escolas municipais infantis; os pais, na entrada da escola especial, conversando sobre seus filhos, trocando palavras sobre o que é ter um filho com deficiência. Foi preciso visitar mais de uma vez todos esses espaços, inclusive a Secretaria Municipal de Educação, na qual participei dos encontros de formação dos estagiários, do fórum da EP e PI e das reuniões sobre a passagem das crianças que completam seis anos de idade e da coleta de dados com a coordenação do serviço.

Percebo a Educação Precoce e a Psicopedagogia Inicial como duas modalidades de atendimento educacional especializado que se configuram em forma de rede; uma rede que possui fios que alcançam não apenas a criança pequena, mas sua família, a comunidade, a escola infantil e a creche comunitária/conveniada. Esses últimos espaços – a escola infantil e a creche comunitária/conveniada – parecem permitir que outra rede se abra, pois aqui os fios se estendem desde o educador de sala de aula e equipe diretiva até os funcionários, uma vez que se parte do princípio de que todos precisam aprender a lidar com crianças (seus alunos) que apresentam ou não alguma deficiência.

A partir dos questionamentos, dos materiais e dados coletados, escolhas precisam ser feitas, opções por aqueles pontos que, além de uma maior evidência, estão em consonância com as inquietações do próprio pesquisador, o que resulta no surgimento dos eixos de análise. Assim, dois foram os eixos escolhidos: “*A passagem: passos da educação infantil ao ensino fundamental*” e “*Ato Pedagógico – ênfase nas relações*”. O primeiro é permeado por discussões, dúvidas e cenas que constituem o momento de transição das crianças que completam seis anos de idade e que têm de ir para a escola de ensino fundamental (para a escola comum ou para a escola especial? Qual será o destino dessas crianças?). O segundo eixo analisa que relações permeiam o ato pedagógico e quais as relações que constituem suas práticas. Com esse intuito, apresento as relações que envolvem o serviço de EP e PI que contempla a troca entre as professoras de sala e as educadoras especializadas e a criança que se ‘constrói’ entre esses espaços – o comum e o especializado.

Nessa direção, um dos aspectos emergentes do primeiro eixo de análise está relacionado à pergunta: o serviço de EP e PI serve como um apoio complementar para as crianças com deficiência? A partir do levantamento (entrevistas com as educadoras especiais e observações), realizado durante a pesquisa, foram encontradas evidências de que o serviço de EP e PI se constitui como um atendimento educacional especializado, ou seja, um serviço de apoio complementar ao ensino comum. Porém, a constituição histórica do serviço, possivelmente pelo fato de ser um dispositivo institucional localizado na escola especial, tende a evocar uma ideia de que a criança demandaria cuidados que são sempre prolongados, os quais não justificariam uma possível inserção no ensino comum. Além disso, em alguns momentos, as educadoras especiais apresentam algumas afirmações relacionadas a este movimento: “[...] têm crianças que vão e voltam, porque fazemos essa tentativa e não dá certo”; “[...] Mas a família ainda vê este espaço (escola especial) como uma proteção”; “[...] tu sabes que eles vão voltar [...]”, ou seja, de alguma forma, para estas educadoras, essas

crianças são alunos da escola especial. No entanto, por mais que a passagem por esse espaço seja um elemento transitório, a ideia de uma ‘contaminação’ está presente:

“[...] As crianças têm que se matricular na escola especial porque isso é uma questão financeira, de verba [...] tanto que eu brigo com as gurias (professoras da EP e da PI), porque, às vezes, elas não querem matricular: “a marca da escola especial, porque eu estou avaliando ainda”. (Aline – grifos meus).

É como se a experiência pedagógica de frequentar o serviço em um espaço especializado apresentasse a criança de tal maneira que a única opção seria a de ir à escola especial, sendo caracterizada, então, como uma ‘criança deficiente’.

Dando continuidade, é possível perceber como o espaço que sedia o serviço produz efeitos. Há indícios de que, por mais que esse serviço se estabeleça como um apoio complementar para a criança com deficiência, parece, também, haver uma tendência à manutenção da criança no ensino especializado. Penso que, se esse serviço fosse sediado em outro espaço, como, por exemplo, o da educação infantil, talvez a dúvida relativa ao encaminhamento não existisse, ou existisse de forma menos intensa. Então pergunto: a escola especial seria o local propício para oferecer o serviço de EP e PI? Se fosse oferecido em espaço do ensino comum, haveria discussões e encontros para decidir onde deveria ocorrer a escolarização dessa criança ao completar seis anos de idade?

Outro aspecto merecedor de atenção é o relacionado ao segundo eixo de análise, o qual apresenta as relações existentes entre os diferentes sujeitos envolvidos (família, educadores especializados, comunidade, criança, professores do ensino comum) com o serviço. Que ações produzem as práticas do serviço de EP e PI? A trajetória de investigação mostra que essas práticas envolvem uma perspectiva de acolhimento e de acompanhamento que se dirige às crianças e demais sujeitos implicados na relação com o serviço (pais, educadores, etc). Como pesquisadora, percebo que um aspecto importante a ser discutido é a dimensão operacional e de meta do trabalho, e isso tem uma evidência do ponto de vista de que as operacionalidades e metas da dimensão terapêutica são centradas no sujeito, tendendo a serem curativas e corretivas. Por outro lado, quando falamos que um atendimento “educacional com efeito terapêutico”, pode tendencialmente ser menos centrado no sujeito e mais valorizador dos diferentes integrantes dessa rede.

Durante o processo de análise, foi possível perceber que, apesar de o serviço de EP e PI possuir o princípio de um trabalho preventivo, de atender a criança que apresenta algum

tipo de deficiência ou necessidade educacional especial desde pequena, apostando em uma ‘prevenção primária’, cada escola especial organiza seu trabalho de uma forma, e esta maneira parece estar relacionada à compreensão de seus educadores em relação à inclusão escolar. Por exemplo, a escola da professora Mariane é representada por um grupo de professores que atende um maior número de crianças. Esta escola, dentre as investigadas, apresenta destaques, tanto em relação ao encaminhamento das crianças para o ensino comum, quanto no que se refere à garantia de suporte à inclusão escolar.

[...] quando a gente começou; dois anos depois elas (crianças) estavam 60% incluídas; aí, quando nos demos conta, esse ano foi 88% - 90% incluídas [...]. (Débora).

[...]Então, tu tens 24 crianças atendidas, com idade para saída da PI; das 24, as 24 estão indo para o fundamental; nenhuma para nossa escola. (Rebeca).

As educadoras acima fazem parte do corpo docente de uma das escolas especiais que parece se preocupar com muitos pontos importantes que auxiliam na construção de um trabalho em rede, como, por exemplo, o de criar um grupo de escuta aos pais dessas crianças e de apostar no trabalho em grupo na PI:

[...] a nossa escola foi a primeira a trabalhar assim, porque as outras tinham, por exemplo, 12 alunos por pessoa; quando nós vimos, estávamos com 18, 20, 22 cada uma. Então o que está acontecendo? Bom, nós estamos fazendo em duplas, em trios, [...] e isso foi provocando; foi a primeira escola que botou as crianças nas escolas infantis, e aí as pessoas tiveram que correr atrás; esse movimento fez os outros (escolas especiais) correrem atrás [...]. (Mariane).

Nessa perspectiva, há o paralelo com as escolas de ensino comum (infantis e creches comunitárias/conveniadas), pois os movimentos presentes nas escolas especiais surtem efeitos no espaço do ensino comum; há relatos de educadoras especiais que sinalizam a existência de escolas que ainda partem do princípio de que podem selecionar seus alunos; fenômenos como esse mostram que há diferentes modos de recepção do movimento de inclusão nas escolas infantis e creches.

Penso que uma pesquisa não deveria ser realizada para buscar plenas respostas, até mesmo porque nem todas as perguntas possuem respostas ou nem ‘deveriam’ possuir. Ao longo da presente investigação, foi possível conhecer as dinâmicas institucionais e mutáveis de um tipo de serviço, além de refletir sobre seus efeitos. Procurei valorizar a descrição desses

encontros e dessas relações, e considero que a análise dos efeitos deva continuar a ser objeto de nossas reflexões.

O presente estudo me fez perceber a forma recursiva da vida, como se fosse um verdadeiro espiral, no qual se entrecruzam fenômenos que ao mesmo tempo nos constituem e nos modificam, continuamente. Em consonância a essa linha de pensamento, analisar um tipo de serviço de atendimento educacional especializado para as crianças da educação infantil foi um desafio fundamental. A expectativa é que essa análise seja propulsora de novas inquietações.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **O direito das crianças à educação infantil.** *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3 (42) – set./dez., p. 13-24, 2003.

ALVES, Fátima Cristina de M. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras:** tendências, contextos e desafios. Col. trabalho & desigualdade, 5ª ed. Belo Horizonte: Argymentvm, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar.** 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ARCE, Alessandra. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: reconstruindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004. **Anais.** Caxambu: ANPED, 2004.

ARIÈS, Philippe. **A História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AZEVEDO, Elis Milena Veiga Moreira de. **Políticas públicas de inclusão em centros de educação infantil:** o caso do Município de Maringá. Maringá: UEM, 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

AZEVEDO, José Clóvis de. A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Escola Cidadã:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 12-29.

BATESON, Gregory. **Metálogos.** Tradução de Marilyn Arana. Buenos Aires: ETC – Editorial Tiempo Contemporaneo, s/a.

_____. **Metadiálogos.** Trajectos. Lisboa: Gradiva, 2. ed. 1972.

_____. **Mente e Natureza.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____; BATESON Mary Catherine. **El temor de los Angeles.** Tradução de Alberto L. Bixio. 2ª ed. Barcelona, Espanha: Gedisa, 1994.

_____. **Una unidad sagrada:** pasos ulteriores hacia una ecología de la mente. Tradução de Alcira Bixio. 1ª ed. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto ed., 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024. **Diário Oficial da União**, 21 de dezembro de 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 5.692. **Diário Oficial da União**, 12 de agosto de 1971.

_____. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília – Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, Congresso Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001.

_____. MEC. **Saberes e práticas da inclusão:** Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 de outubro de 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, SEESP, janeiro de 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de outubro de 2009.

BRUNO, Marilda de Moraes Garcia. **Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos. São Paulo: UNESP, 2005. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2005.

BRUNO, Marilda de Moraes Garcia. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30ª reunião anual, 2007, Caxambú. **ANPED**, Caxambú, MG, 2007.

CABASSU, Graciela. Palavras em torno do berço. In: WANDERLEY, Daniele de Brito, org. **Palavras em torno do berço**: intervenções precoces bebê e família. Tradução de Daniele de Brito Wanderley, 1ª ed. Salvador, BA: Ágalma, 1997, p. 21-32.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A Qualidade da Educação Infantil Brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, n. 127, p. 88-128, jan./abr. 2006.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau**: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

CHALMEL, Loic. Imagens de crianças e crianças nas imagens: Representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 57-74, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007, p.55-83.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CRUZ, Silvia. **As conquistas legais e os desafios da prática**. In: 1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, Brasília. Anais do 1º simpósio nacional de educação básica Brasília. Brasília, 2006.

DEBRET, Jean Baptiste. Valongo: Mercado de vidas. In: BANDEIRA, Manuel; ANDRADE, Carlos Drummond de. **Rio de Janeiro em prosa e verso**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1965. Coleção Rio Quatro Séculos, v. 5. Disponível em: <<http://www.jangadabrasil.com.br/maio/of90500b.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DRAGO, Rogério. **Infância, Educação Infantil e Inclusão: um estudo de caso em Vitória**. Rio de Janeiro: PUC – Rio, 2005. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

DRAGO, Rogério. O bebê com deficiência na educação infantil: perspectivas inclusivas do hidrocéfalo. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33ª reunião anual, 2010, Caxambú. **ANPED**, Caxambú, MG, 2010.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história de costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Educação e Sociedade, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Out. 2005.

FLACH, Flávia; SORDI, Regina Orgler. A educação infantil escolar como espaço de subjetivação. **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. XII, n. 22, p.80-99, 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). **Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

GÓES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007, p.177-191.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil** : dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches e pré-escolas**: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. Revista Brasileira de Educação, n.16, p.35-47, jan./abr. 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Integração / Inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.119-126.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2000, n° 14.

KUHLMANN Junior, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.

MANZINI, Eduardo J. Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio R.; VICTOR, Sonia Lopes. (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006, p.361-386.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006, p.53-79.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação e capacitação humana**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____; VARELA, Francisco J. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

_____; DÁVILA, Yáñez Ximena. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. Tradução de Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athenas, 2009.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007, p.137-176.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil – História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e a escola que a educa). In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.172-177.

PINTO, Glaucia Uliana; PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. O conhecimento da educação infantil no Brasil: uma revisão da produção sobre as pesquisas na área. **Revista Travessia**, Unioeste, Paraná, v.2, n.1, p. 1-15, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2913>. Acesso em: 10 mar 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política Educacional do Município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. São Paulo: USP, 2000. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. O cotidiano da criança livre no Brasil entra a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007, p.84-106.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007, p.19-54.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.53-71.

SANTOS JÚNIOR, Francisco Dutra. **As políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989-2000**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, Kátia Silva. **Os contornos da escola: espaços escolares, dificuldades de aprendizagem e organização curricular por ciclos**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Tecendo idéias na cidade que se aprende**. Reflexões teórico-práticas do fazer docente: educação especial, educação infantil. Porto Alegre: SMED, v.2, 2006.

SOUZA, Fabiane Romano de. **O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SULZBACH, Liliana. **A invenção da infância**. Brasil/RS: 2000. 26 min. Documentário. Disponível em: <<http://www.portacurtas.com.br>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

SUSIN, Maria Otília Kroeff. **A educação infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **A SIR chegou... : Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TEZZARI, Mauren Lúcia; BAPTISTA, Claudio R. Vamos brincar de Giovani? In:

BAPTISTA, Claudio R.; BOSA, Cleonice (Org.) **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artes Médicas, p.145-156, 2002.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 5ª Ed. Campinas: Papyrus, 2006.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. & LEÓNTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo : Ícone, 1988.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil**: as crianças nos (des)encontros com seus pares. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestranda: Melina Chassot Benincasa
Orientador: Claudio Roberto Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Trata-se de termo relativo a Projeto de Pesquisa **Educação Especial e Educação Infantil**: *Uma análise de serviços de apoio no município de Porto Alegre*, o qual tem como objetivo conhecer/analisar o funcionamento dos atendimentos oferecidos às crianças com necessidades educativas especiais da Educação Infantil, na Rede Municipal de Porto Alegre, dando ênfase a atual transversalidade da educação especial no ensino comum.

Solicita-se aos participantes a leitura, e, em caso de concordância, a assinatura deste “Termo” para que se resguarde a ética e se preservem seus direitos legais.

É dada a liberdade de colaborar, de não participar ou desistir a qualquer momento deste estudo, não havendo nenhuma alteração ou prejuízo presente ou futuro. Todas as informações obtidas durante a coleta de dados (entrevistas, conversas e observações) serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para cumprir os objetivos deste projeto de pesquisa. Tais dados estarão sempre sobre sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Eu, _____, estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização da entrevista.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Melina Chassot Benincasa

APÊNDICE B – Quadro de identificação dos entrevistados ⁷¹

Nome	Escola Especial	Formação	Experiência profissional
Alice	EMEEF Elyseu Paglioli	Licenciatura em Pedagogia – Matérias Pedagógicas (PUCRS), Especialização para professores de educação especial, ênfase em Deficiência Mental (equivalente a licenciatura curta). Cursos de pós-graduação nas áreas de: Alfabetização, Supervisão Escolar e Educação Especial na Educação Infantil.	Trabalhou em: classes de alfabetização, classes especiais na Rede Estadual de Ensino e em escolas especiais do Estado e do Município.
Carolina	EMEEF Elyseu Paglioli	Possui Magistério; OMEP – Curso de professora de educação infantil; Pós-graduação em: Educação Psicomotora, Extensão em Estimulação precoce e desenvolvimento infantil.	Trabalhou por dois anos na RME/POA em escola infantil (berçário I); por três anos como professora de educação infantil; como professora na área de psicomotricidade na EMEEF Tristão Sucupira Vianna e entrou no Elyseu Paglioli como professora de PI em 2002.
Suzane	EMEEF Elyseu Paglioli	Licenciatura em Pedagogia - Educação Especial, Especialização em neuropsicologia; extensão em estimulação precoce e desenvolvimento infantil; pós graduação em AEE pela Universidade Federal do Ceará (em andamento).	Trabalhou na SEC (estadual) em processos de triagem; no Instituto Nazaré como pedagoga da modalidade clínica; na escola especial Tristão S. Vianna como professora. Entrou no Elyseu Paglioli como professora da EP em 2002, atualmente, é tutora da Pós-graduação em AEE pelo MEC.
Mariane	EMEEF Lygia M. Averbuck	Licenciatura em Pedagogia - Educação Especial (PUCRS), Especialização em Alfabetização (PUCRS), Psicopedagogia pela EpsiBA, Mestrado em Educação (UNISINOS), Doutoranda em Educação (UFRGS).	Trabalhou como: Prof ^ª . de educação infantil por 8 anos; Prof ^ª . de 1 ^ª série por 2 anos; Supervisora e Coordenadora em escola de Magistério por 6 anos; Supervisora em escola do Estado a noite por 3 anos; Diretora de escola do Estado por 2 anos; Prof ^ª de Classe Especial no Estado por 3 anos; Prof ^ª de classe Especial no Município de POA por 1 ano; Assessora de Educação especial na prefeitura de Porto Alegre por 3 anos; Prof ^ª em Escola Especial por 9 anos;

⁷¹ Este levantamento foi realizado via e-mail direto com o grupo de cada escola especial. Cabe destacar que algumas informações estão incompletas, pois nem todos os educadores disponibilizaram seus dados.

			Supervisora em Escola Especial do Município de POA por 3 anos; Profª de PI escola especial por 8 anos, Profª da PUC por 1 ano, Profª convidada em cursos de Especialização de diferentes Faculdades; e tempo de trabalho no serviço de EP e PI de 8 anos.
Débora	EMEEF Lygia M. Averbuck	Licenciatura em Pedagogia - Educação Especial, Psicóloga/psicanalista, Psicopedagoga; Terapeuta em Estimulação Precoce e Membro da Fundação Brasileira do X Frágil.	Trabalhou durante 9 anos na escola especial Tristão S. Vianna com EP e PI e em 2000 entra no Lygia para implementar o serviço.
Rebeca	EMEEF Lygia M. Averbuck	Licenciatura em Pedagogia - Educação Especial, Psicopedagoga e Membro da Fundação Brasileira do X Frágil.	Trabalhou na escola especial Tristão S. Vianna em PI por quatro anos; como Profª do III Ciclo na escola especial Lygia M. Averbuck e como Coordenadora Pedagógica da mesma escola; e em 2000 entra para a equipe de PI.
Rosane	EMEEF Luiz F. Lucena Borges	Licenciatura em Pedagogia - Educação Especial (PUCRS) e Especialização em Psicopedagogia (FACPA).	Trabalhou em classes de Educação Infantil no ensino particular durante 12 anos; Entrou na escola especial Luiz F. Lucena Borges em 2004 como professora de ciclo; em 2008 entra para a PI, mas continua trabalhando com turma de ciclo na escola especial; e em 2010 ampliou sua carga horária para o trabalho em PI.
Isabela	EMEEF Luiz F. Lucena Borges	Graduação em Psicologia; Licenciatura em Pedagogia - Educação Especial; Especialização em Estimulação Precoce pelo Lydia Coriat (Buenos Aires).	Implementou o trabalho de EP no Instituto Nazaré em 1988; em 1990 entrou na escola especial Luiz F. Lucena Borges para participar do projeto <i>Criança psicótica e escola pública</i> ; em 1993 foi trabalhar na SMED na assessoria da EP no Tristão e nas escolas infantis; 2002/2003 inicia o trabalho de EP e PI no Lucena.
Kátia	EMEEF Luiz F. Lucena Borges	Licenciatura em Pedagogia – Educação Especial; Psicopedagogia; Curso de Estimulação Precoce no Centro Lydia Coriat.	Trabalha no serviço de PI no Lucena desde 2003
Fernanda	EMEEF Tristão Sucupira Viana.	Licenciatura em Pedagogia - Educação Especial;	Trabalhou no Instituto Nazaré, entrou na RME/POA em 90 com a

		Fonoaudiologia; Especialização em Educação infantil e Fonoaudiologia Hospitalar; Mestrado em Educação, Passantia no Centro Lydia Coriat de Buenos Aires/AR. Especialização em AEE (em andamento).	criação da escola especial Tristão S. Vianna, onde, atualmente é professora de EP e PI.
Amanda	EMEEF Tristão Sucupira Viana.	Licenciatura em Pedagogia - Educação Especial e Especialização em Psicomotricidade.	Entrou na RME/POA em 90 com a criação da escola especial Tristão S. Vianna, onde, atualmente é professora de PI.
Maria	EMEEF Tristão Sucupira Viana.	Licenciatura em Pedagogia - Educação Especial; Especialização em estimulação precoce pelo Lydia Coriat; Psicomotricidade (UFRGS); Psicopedagogia (La Salle-Canoas); Clínica de perinatalidade pela Universidade da França e Curso sobre família no Centro de estudos da família (CEF/POA).	Trabalhou com estimulação precoce no Cadep e na Faders; entrou na RME/POA em 92 na escola especial Tristão S. Vianna.
Luciana	EMEEF Tristão Sucupira Viana.	Licenciatura em Pedagogia - Educação Especial; Especialização em Intervenção Precoce no Hospital Santo Antônio (POA) e Estimulação Precoce no Lydia Coriat.	Entrou na escola especial Tristão S. Vianna em 1995 para trabalhar no módulo II (crianças com oito/nove anos); em 1996 integra a equipe de EP e PI do Tristão.
Júlia	EMEEF Tristão Sucupira Viana.	Licenciatura em Pedagogia - Educação Especial e Especialização em Educação Psicomotora.	Entrou na RME/POA em 1991 para trabalhar na escola especial Tristão S. Vianna.
Aline	Coordenadora do serviço de educação precoce (EP) e psicopedagogia inicial (PI) da Secretaria Municipal de Educação	Licenciatura em Pedagogia (UFRGS); Mestrado em Educação (UFRGS); Especialização em Terapia de Família e em Psicopedagogia.	Ingressou na RME/POA em 1996 como professora de educação infantil; em 2005 assume a Coordenação do serviço de EP e PI dentro da assessoria de educação especial na SMED.

APÊNDICE C – Carta endereçada ao gabinete da Secretária para acesso aos dados**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

À Secretária de Educação do Município de Porto Alegre

Sou Melina Chassot Benincasa, faço mestrado na UFRGS, na Linha Educação Especial e Processos Inclusivos, sob a orientação do Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista. Venho desenvolvendo um projeto de pesquisa cujo enfoque está centrado na atual transversalidade da educação especial no ensino comum, com o objetivo de conhecer/analisar o funcionamento dos atendimentos oferecidos às crianças com necessidades educativas especiais da Educação Infantil, na Rede Municipal de Porto Alegre.

Neste sentido, solicito a esta Secretaria autorização de acesso aos dados referentes às matrículas, aos registros escolares e demais documentos relativos ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais, com idade de 0 a 5 anos e 11 meses nas escolas especiais da Rede Municipal de Ensino

Atenciosamente, **Melina Chassot Benincasa.**

**ANEXO A - Quadro de Referência de Assessoria Escola Especial – Escola Municipal Infantil
2010**

Zona Sul – Tristão	Zona Norte – Lucena	Zona Leste – Elyseu	Zona Oeste - Lygia
EMEI Vila Nova	EMEI Vila Elizabeth	EMEI Bairro Cavahada	EMEI Jardim Bento Gonçalves
EMEI Jardim Camaquã	EMEI Vila Floresta	EMEI M. ^a Helena Gusmão Não tem JB	EMEI Max Geiss
EMEI Ponta Grossa	EMEI Parque dos Maias II	EMEI Vila Tronco	EMEI Dr. Walter Silber
EMEI Vila Nova Restinga	EMEI Nova Gleba	EMEI Tio Barnabé	EMEI Nova São Carlos
EMEI Florência Vurlod Sócios	EMEI Protásio Alves	EMEIJP Pica-Pau Amarelo	EMEI Vila Mapa II
EMEI Paulo Freire	EMEIJP Meu Amiguinho	EMEIJP Cirandinha	EMEI Pe. Ângelo Costa
EMEI Dom Luiz de Nadal	EMEIJP Passarinho Dourado	EMEIJP Cantinho Amigo	EMEI Humaitá
EMEI Jardim Salomoni	EMEIJP Patinho Feio	EMEI Ilha da Pintada	EMEIJP Girafinha
	EMEI Érico Veríssimo	EMEI Osmar Santos Freitas	EMEI Maria Marques Fernandes
	EMEI Vale Verde		EMEI Vila Santa Rosa
	EMEI Vila da Páscoa		EMEI Unidos da Paineira
			EMEI Vila Valnerí Antunes

* As Creches Comunitárias Conveniadas são atendidas de acordo com a demanda e a região da cidade (Sul, Leste, Oeste e Norte).

ANEXO B – Orientações para estagiários

Secretaria Municipal de Educação
Educação Especial

Estágio de Apoio à Inclusão

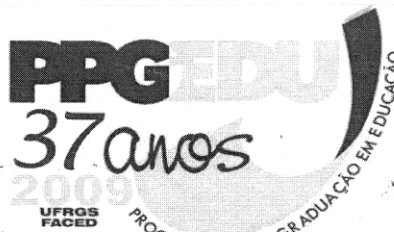
Objetivos

- ◆ Contribuir com a inclusão do aluno com NEEs na comunidade escolar;
- ◆ Propiciar ao estagiário estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos e a prática escolar.

Papel do Estagiário

- ◆ Participar do processo de inclusão dos alunos com NEEs na escola, que se organiza para atender a diversidade no seu cotidiano;
- ◆ Atuar como apoio pedagógico aos educadores no trabalho com a turma;
- ◆ Participar na elaboração do planejamento pedagógico, buscando adequar atividades que contribuam para o coletivo da turma, levando em conta os alunos com NEEs;
- ◆ Contribuir para a quebra da barreira dos estereótipos, considerando as potencialidades e fragilidades do sujeito;
- ◆ Acompanhar **exclusivamente** as turmas que tenham alunos incluídos;
- ◆ Participar das formações mensais propostas pela SMED para estagiários do projeto de apoio à inclusão.

ANEXO D – Carta de apresentação para autorização de pesquisa nas escolas especiais



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A/C Sra. Eliane Meleti – Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – SMED/PMPA

APRESENTAÇÃO

Apresentamos a aluna MELINA CHASSOT BENINCASA regularmente matriculada no curso de Mestrado deste Programa de Pós-Graduação em Educação, ao mesmo tempo em que solicitamos autorização para a aluna realizar pesquisa de campo nas escolas abaixo relacionadas. Em anexo segue justificativa de pesquisa da aluna.

EEMEF Elyseu Paglioli

EEMEF Luiz F. Lucena Borges

EEMEF Lygia Morrone Averbuck

EEMEF Tristão Sucupira Viana

Porto Alegre, 1º de dezembro de 2009.

De acordo!
01/12/09
Diente:
[Assinatura]
Eliane Meleti
Coordenadora Pedagógica
Matr. 08504.512

[Assinatura]
MARISA BEHN ROLIM
Secretária Acadêmica
PPG Educação/UFRGS

JUSTIFICATIVA

Sou Melina Chassot Benincasa, faço Mestrado em Educação na UFRGS, na Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, sob a orientação do Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista. Venho desenvolvendo um projeto de pesquisa cujo foco está centrado na atual transversalidade da educação especial no ensino comum, dando ênfase ao **“Entrelaçamento entre atendimento especializado e a Educação Infantil”**. Sabemos do empenho desta secretaria no desenvolvimento de ações que objetivam a inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais, cujo trabalho na educação infantil diferencia-se das demais redes de ensino no país, conclusão que tenho chegado através de conversas com professoras que atuam na área. Uma atenção que considero fundamental, pois acredito que o atendimento especializado à criança com NEE, desde seus primeiros anos de vida, é fundamental para sua caminhada futura no Ensino Fundamental e para a vida.

Neste sentido, solicito a esta Secretaria autorização para realização de pesquisa exploratória inicial com objetivo de compreender melhor as amarras que ultrapassam a barreira da produção teórica da área, tanto no campo legal, quanto no campo da pesquisa bibliográfica. No primeiro momento gostaria de participar/ter acesso as quatro escolas especiais e as escolas infantis de onde são provenientes os alunos da EP e EPI, as reuniões pedagógicas, ao fórum, a formação dos estagiários de inclusão. Desde já agradeço pela colaboração com esta pesquisa, assim comprometo-me a agir com ética e descrição durante todo o processo.



Melina Chassot Benincasa

Mestranda em Educação/UFRGS

Matrícula 00137289



ANEXO E – Imagens das salas de EP e PI das escolas especiais



Sala da EP - Elyseu



Sala da PI - Elyseu



Sala da EP - Lygia



Sala da PI - Lygia



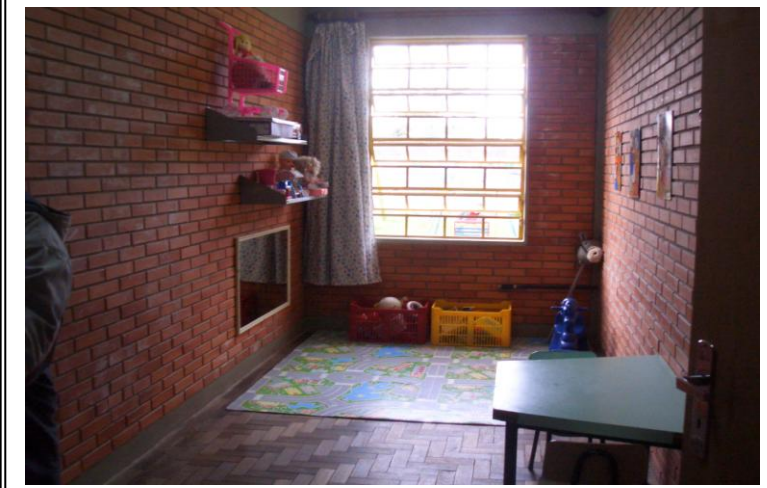
Sala da EP - Lucena



Sala da PI - Lucena



Sala da EP - Tristão



Sala da PI - Tristão