

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

Melina Chassot Benincasa Meirelles

EDUCAÇÃO INFANTIL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália

Porto Alegre

2016

Melina Chassot Benincasa Meirelles

EDUCAÇÃO INFANTIL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália

Tese 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 Doutora em Educação.

Orientador: Claudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre
2016

CIP - Catalogação na Publicação

Chassot Benincasa Meirelles, Melina
Educação Infantil e Atendimento Educacional
Especializado: configurações de serviços educativos no
Brasil e na Itália / Melina Chassot Benincasa
Meirelles. -- 2016.
177 f.

Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Educação Infantil. 2. Educação Especial. 3.
Atendimento educacional especializado. 4. Inclusão
Escolar. I. Roberto Baptista, Claudio, orient. II.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Melina Chassot Benincasa Meirelles

EDUCAÇÃO INFANTIL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália

Tese 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 Doutora em Educação.

Aprovada em 19 julho de 2016.

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista - Orientador

Prof.^a Cláudia Rodrigues de Freitas - PPGEDU/UFRGS

Prof.^a Nair Iracema Silveira dos Santos - PPGPSI/UFRGS

Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves - UFES

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar o atendimento educacional especializado oferecido às crianças com deficiência na educação infantil. Trata-se de um universo investigativo que favoreceu alguns questionamentos: Que tipo de apoio é oferecido a bebês e crianças pequenas com deficiência durante sua frequência à escola regular? Como se organiza o apoio educacional especializado na educação infantil? Qual a configuração da ação pedagógica dirigida à educação infantil quando essa é concebida como um suporte às crianças com deficiência? Do ponto de vista metodológico foram analisados dois contextos, sendo um brasileiro e outro internacional: Santa Maria, município do Rio Grande do Sul, no Brasil, e Bologna, capital da Região Emilia Romagna, na Itália. Com base nas contribuições teóricas do pensamento sistêmico, podê-se encontrar os princípios que sustentam o plano empírico metodológico do estudo, assim como a dimensão pedagógica discutida na análise do apoio especializado para bebês e crianças pequenas com deficiência em fase inicial de escolarização. Autores como Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela, Fritjof Capra e Heinz Von Foerster associam-se aos princípios norteadores da pesquisa, com destaque para a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade. Em sintonia com a abordagem sistêmica, optou-se por um desenho metodológico identificado com os princípios do método cartográfico, valorizando a busca ampla de análise bibliográfica e o uso de entrevistas. No contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, entrevistou-se professoras de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado nas escolas infantis e o gestor de educação especial da rede. Na cidade de Bologna, entrevistou-se gestoras dos serviços de educação infantil da rede municipal. O contato com esses dois contextos permitiu a emergência de dimensões consideradas prioritárias: a consolidação de um serviço de apoio educacional oferecido a bebês e crianças pequenas com deficiência; a formação dos profissionais envolvidos no serviço especializado, especificamente, aqueles que atuam na educação infantil; o trabalho compartilhado desenvolvido de modo colaborativo entre os professores de sala de aula e do apoio especializado; o papel da documentação no contexto educacional; o plano educativo individualizado e o plano do atendimento educacional especializado; e as questões associadas ao diagnóstico. Dentre as evidências encontradas, podemos dizer que ambos os contextos compartilham de aspectos políticos que têm valorizado os processos de inclusão escolar ao reconhecer a importância da oferta do apoio especializado desde a etapa da educação infantil. É possível identificar algumas diferenciações entre eles, tanto em termos de um histórico que marca o início das ações relativas a esse apoio, quanto no modo como este apoio vem sendo oferecido. No contexto brasileiro, o apoio está associado ainda a uma valorização da sala de recursos como o dispositivo pedagógico que assume responsabilidade na condução do processo. Na Itália, o trabalho mostra-se configurado com uma espécie de rede, envolvendo um maior contingente de profissionais e a ação do professor especializado dirigido ao trabalho com o grupo de alunos em sentido amplo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão Escolar. Brasil. Itália

RIASSUNTO

Il presente studio ha come obiettivo analizzare il sostegno educativo specializzato offerto ai bambini con disabilità nell'educazione per la prima infanzia. Trattasi di un universo d'indagine che ha favorito alcune domande: Che tipo di sostegno è offerto ai bambini piccoli e grandi con disabilità durante la frequentazione al nido e scuola dell'infanzia? Come si organizza il sostegno educativo specializzato nell'educazione per la prima infanzia? Qual è la configurazione dell'azione pedagogica rivolta all'educazione per la prima infanzia quando essa è concepita come un supporto ai bambini con disabilità? Dal punto di vista metodologico sono stati analizzati due contesti, un brasiliano e uno internazionale: Santa Maria, comune dello Stato di Rio Grande do Sul (Brasile) e Bologna, capoluogo della Regione Emilia Romagna (Italia). Basati sui contributi teorici del pensiero sistemico si possono trovare i principi che sorreggono il piano empirico metodologico dello studio, così come la dimensione pedagogica discussa nell'analisi dell'assistenza specializzata per i neonati e bambini piccoli con disabilità nelle fasi iniziali di scolarizzazione. L'opera di autori come Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela, Fritjof Capra e Heinz Von Foerster viene collegata ai principi guida della ricerca, mettendo in evidenza la complessità, l'instabilità e l'intersoggettività. In linea con l'approccio sistemico, si è optato per un disegno metodologico identificato con i principi del metodo cartografico, valorizzando la ricerca su ampia base bibliografica e l'uso dell'intervista. Nel contesto della Rete Scolastica del Comune di Santa Maria sono stati intervistati gli insegnanti di pedagogia speciale che lavorano presso il sostegno educativo specializzato nel nido e scuola dell'infanzia e il coordinatore dell'educazione speciale della rete. A Bologna, sono state intervistate le coordinatrici dei servizi per la prima infanzia della Rete Comunale. Il contatto con questi due contesti ha favorito l'emergenza di dimensioni considerate prioritarie: la consolidazione di un servizio di sostegno educativo offerto ai bambini piccoli e grandi con disabilità; la formazione dei professionisti coinvolti nel sostegno specializzato, specificamente quelli che lavorano con l'educazione per la prima infanzia; il lavoro condiviso sviluppato in modo collaborativo tra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno; il ruolo della documentazione nel contesto educativo; il piano educativo individualizzato e il piano del sostegno educativo specializzato; e le questioni collegate alla diagnosi. Tra le evidenze trovate, possiamo dire che entrambi i contesti condividono aspetti politici che stanno valorizzando i processi di inclusione scolastica nel momento in cui riconoscono l'importanza dell'offerta di sostegno specializzato sin dai nidi e scuole dell'infanzia. È possibile individuare alcune differenze tra di loro, sia in termini storici, con i punti di inizio delle azioni relative a questo sostegno, sia nel modo in cui esso viene offerto. Nel contesto brasiliano, l'appoggio è ancora associato a una valorizzazione dell'aula di sostegno come il dispositivo pedagogico che assume la responsabilità di conduzione dell'intero processo. In Italia, il lavoro si sviluppa in un tessuto che intreccia l'azione di un maggior numero di professionisti a quella dell'insegnante specializzato rivolto al lavoro con il gruppo di alunni in senso ampio.

Parole chiave: Educazione nella prima infanzia. Pedagogia Speciale. Sostegno Educativo Specializzato. Inclusione Scolastica. Brasile. Italia.

ABSTRACT

The present study had the purpose of analyzing the specialized educational assistance offered to children with disability in early childhood education. It is an investigative universe which favored some questioning: What type of support is offered to babies and young children with disability during their regular school? How is it organized the specialized educational assistance in early childhood education? What is the configuration of the pedagogical action aimed at early childhood education, when it is designed as a support to children with disability? From the methodological point of view, two contexts were analyzed, a Brazilian and an international context: Santa Maria, a city in Rio Grande do Sul, Brazil; and Bologna, capital of the region of Emilia Romagna, Italy. On the basis of the theoretical contributions of the systemic thinking, the principles which support the study empirical methodological plan may be found, as well as the pedagogical dimension discussed in the analysis of the specialized support to babies and young children with disability in their phase of initial education. Authors such as Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela, Fritjof Capra and Heinz Von Foerster are associated with the research guiding principles, with emphasis on complexity, instability and intersubjectivity. In line with the systemic approach, it was decided to use a methodological design, identified with the principals of the cartography, valuing a broad search for bibliographic analysis and the use of interview. In the context of municipal education in Santa Maria, teachers of special education who work at specialized educational assistance in early childhood education and a special education manager of the municipal system were interviewed. In Bologna, municipal managers of early childhood education assistance were interviewed. The contact with both contexts allowed the emergence of dimensions which are considered priority: consolidation of a service of educational support offered to babies and young children with disability; qualification of the professionals who are involved in the specialized service, mainly the ones who act in early childhood education; shared work between teachers and specialized support; role of documentation in the educational context; individualized educational plan and plan of the specialized educational service; and issues related to diagnosis. Among the found evidences, it is possible to verify that both contexts present political aspects which have valued processes of inclusive schooling, recognizing the importance of offering specialized support since early childhood education. It is possible to identify some differences between the contexts, as in relation to a history which marks the beginning of these support actions, as in the way this support has been offered. In the Brazilian context, the support is associated with resource room appreciation, as a pedagogical device which takes the responsibility of conducting the process. In Italy, the work is configured as a network, concerning higher contingent of professionals and the actions of the specialized teachers related to the work with the group of students in a broad sense.

Keywords: Early Childhood Education. Special Education. Specialized Educational Assistance. Inclusive Schooling. Brazil. Italy.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1. Quatremère de Quincy. O Escudo De Aquiles, de Le Jupiter Olympien ou L'art De La Sculpture Antique. Paris, 1815.....	12
Figura 2. Print Gallery, Lithograph, 1956. M.C.Escher.....	19
Figura 3. Reptiles, 1943. M.C.Escher.....	20
Figura 4. Las Meninas de Diego Velázquez (1656).....	28
Figura 5. Rizoma - imagem retirada da internet.....	36
Figura 6. Balcony, 1945.Lithograph M.C.Escher.....	43
Figura 7. Il Bibliotecario de Giuseppe Arcimboldo (c.1570).....	44
Figura 8. Drawing Hands, 1948.Lithograph M.C.Escher.....	70
Figura 9. Order and Chaos, 1950.Lithograph M.C.Escher.....	71
Figura 10. Meninos brincando, 1955. Cândido Portinari.....	92
Figura 11. Relativity, 1953. Lithograph M.C.Escher.....	93
Figura 12. Meninos soltando pipas, 1943.Cândido Portinari.....	118
Figura 13. Fish/Duck/Lizard, 1948. Ink, M.C.Escher.....	120
Figura 14. Mobius Strip 1961. Wood Engraving, M.C.Escher.....	134
Figura 15. Hand with reflecting sphere, 1935. Lithograph M.C.Escher.....	135
Figura 16. Roda Infantil. Cândido Portinari, 1932.....	149
Figura 17. Development-II-1939. Ink, M.C.Escher.....	150
Figura 18. Metamorphosis II, 1940 Woodcut.....	154
Tabela 1. Matrículas do Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria Matrículas dos alunos da Educação Especial por Etapa de Ensino.....	100
Tabela 2. Matrículas do Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria Matrículas dos alunos da Educação Especial por categorias de deficiência.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACIC** – Associação Catarinense para Integração do Cego
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPEDSUL** - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAEE** – Centro de Atendimento Educacional Especializado
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CID 10** – Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
- CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidades
- CMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil
- DF** – Diagnóstico Funcional
- EE** – Educação Especial
- EI** – Educação Infantil
- EP** – Educação Precoce
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GT** - Grupo de Trabalho
- IATEL** – Instituto de Audição Terapia da Língua
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- LUME** - Repositório Digital da UFRGS
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- NEPIE** – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar
- OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- PDF** – Perfil Dinâmico Funcional
- Peedi** – Programa Estadual de Educação para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva

PEI - Plano Educativo Individualizado

PI - Psicopedagogia Inicial

PME - Plano Municipal de Educação

PRAEM - Programa de Atendimento Especializado Municipal

Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

RME/SM - Rede Municipal de Ensino de Santa Maria

RMF - Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SET - Serviço Educativo Territorial

SIR - Sala de Integração e Recursos

SM - Salas Multimeios

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFGD - Universidade Federal da Grandes Dourados (Mato Grosso do Sul)

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCAr - Universidade Federal de São Carlos (São Paulo)

USL - Unidade Sanitária Local

SUMÁRIO

PRÓLOGO	12
CAPÍTULO 1. NA ESCRITA DAS PALAVRAS QUE ME AJUDAM A PENSAR ..	20
1.1 PISTAS SOBRE O PENSAMENTO SISTÊMICO E SUAS ORIGENS.....	22
1.2 UM CONVITE A MODIFICAR A NATUREZA DA PERGUNTA	28
1.3 ITINERÁRIO DE PESQUISA	33
1.3.1 Itinerários e suas Leituras: Contextos de Análise	37
CAPÍTULO 2. NA BUSCA POR PALAVRAS: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O APOIO ESPECIALIZADO	45
CAPÍTULO 3. DO PONTO DE VISTA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE SOBRE OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	72
3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: PISTAS SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO.....	75
3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS DIRETRIZES NO CONTEXTO BRASILEIRO ..	79
CAPÍTULO 4. EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA: INFÂNCIA E APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	94
4.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA	112
CAPÍTULO 5. OS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA ITÁLIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE BOLOGNA	120
5.1 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO: O PERCURSO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ITÁLIA.....	122
5.2 O CONTEXTO DE BOLOGNA E O SERVIÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	127
CAPÍTULO 6. CONTEXTOS DIVERSOS: UM DIALÓGO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	134
EPÍLOGO	150
REFERÊNCIAS.....	155
ANEXO A - Carta de Apresentação à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS	172
ANEXO B - Modelo do Termo de Consentimento Informado utilizado na pesquisa de campo em Santa Maria/RS.	173
ANEXO C - Carta de Apresentação para "visite ai servizi di Bologna"	174
ANEXO D - Modulo di Autorizzazione (liberatoria)	175

PRÓLOGO

O escudo é a epifania da Forma, do modo como a arte constrói representações harmônicas, nas quais se instituem uma hierarquia, uma relação figura-fundo entre as coisas representadas. Não é um ponto de vista “estético”: a estética está pronta para nos dizer que uma forma pode ser infinitamente interpretada, encontrando-se a cada vez novos aspectos e novas relações, e que isso pode acontecer tanto na Capela Sistina, quanto com um quadro monocromático de Klein ou de Rothko. No entanto, uma obra de arte figurativa (como, aliás, um texto poético ou narrativo) também tem uma função referencial: uma narrativa, seja por palavras, seja por imagens, é sempre sobre o mundo real ou o imaginário. E esta era também a função “narrativa” do escudo de Aquiles. Ora, do ponto de vista referencial, uma colocação em forma não nos encoraja a ver outras coisas além das que ela representa. (ECO, 2010, p.12).

A presente escrita foi tecida por muitas mãos, diferentes vozes e palavras. A construção da tese, o fazer pesquisa é constituído pelo movimento de nossos



Figura 1. Quatremère de Quincy. O Escudo de Aquiles, de Le Jupiter olympien ou l'Art de la sculpture antique. Paris, 1815.

pensamentos, premissas, escolhas... Pensar sobre a forma que enxergo o mundo, como me relaciono com ele e, conseqüentemente, como percebo meu tema de pesquisa são questões e reflexões organizadoras para a escrita do estudo. Percepções que me remetem as palavras do escritor Ítalo Calvino, o qual nos convida a pensar que a arte de pesquisar se assemelha ao do colecionador, cujo fascínio está “[...] no impulso secreto que levou a criá-la” (CALVINO, 2010, p.13) e não

naquilo que resulta possuir tal coleção.

Meu pesquisar na área da educação especial não vem de longa data, mas ganha força nos últimos anos, após minha primeira experiência como professora de Educação Infantil. Maria Vitória “não fala”, com muito esforço movimentava apenas a mão direita. Deparei-me com uma aluna com paralisia cerebral, no Jardim B (crianças de 5 a 6 anos), em uma escola que não possuía estrutura física (de acessibilidade) e dispositivos de apoio especializado para construção de um trabalho. É no Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE) que encontro espaço para o diálogo

e para a produção de conhecimento. Desde então, dedico-me a pesquisar os processos de inclusão escolar na Educação Infantil, com atenção especial aos serviços de apoio às crianças com deficiência nessa etapa de ensino.

Movida por essa experiência, no mestrado, procurei analisar e compreender a organização de um serviço de atendimento educacional especializado¹ na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (BENINCASA, 2011). O referido serviço se desdobra em duas configurações denominadas: Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI); oferecido às crianças de zero a cinco anos de idade que se encontram nas escolas municipais infantis, creches comunitárias/conveniadas, casas de acolhimento, entre outros espaços.

O ingresso no doutorado anuncia um desafio metodológico, devido ao despertar de novas relações com a leitura e com o modo de construir a pesquisa. Na busca de apresentar a forma e o conteúdo em constante sintonia, da imagem ao texto escrito, tomo na literatura subsídios para a escrita; convido-a a conversar com a ciência; o leitor a deixar que o texto o leve; o pesquisador a conversar com e não sobre....

Tomando um caminho marcado pela processualidade, proponho uma escrita que tem como objetivo suscitar diferentes formas de leitura, de apostar em novas formas de olhar, de atentar para a forma que se inscreve, para a imagem que, no decorrer do texto, ganha palavras, textualidade... Para tanto faço um convite:

Relaxe. Concentre-se. Afaste todos os outros pensamentos. Deixe que o mundo a sua volta se dissolva no indefinido. É melhor fechar a porta; do outro lado há sempre um televisor ligado. Diga logo aos outros "Não, não quero ver televisão!". Se não ouvirem, levante a voz: "Estou lendo! Não quero ser perturbado!". (...) Escolha a posição mais cômoda: sentado, estendido, encolhido, deitado. Deitado de costas. De lado, de bruços. (...) Na cama, naturalmente, ou até debaixo das cobertas. Pode também ficar de cabeça para baixo, em posição de ioga. Com o livro virado, é claro. Com certeza, não é fácil encontrar a posição ideal para ler. Outrora, lia-se em pé, diante de um atril. Era hábito permanecer em pé, parado (...) Regule a luz para que ela não lhe canse a vista. Faça isso agora, porque, logo que mergulhar na leitura, não haverá meio de mover-se. Tome cuidado para que

¹ O atendimento educacional especializado se identifica como um conjunto de práticas que têm como objetivo a permanência do aluno da educação especial na escola regular. Essa ação é organizada pelo educador especializado no espaço do ensino regular ou de instituições especializadas. O referido serviço se materializa de modo mais específico, a partir da Política Nacional de Educação Especial de 2008, através do espaço da sala de recursos multifuncional. Esse atendimento vem passando por constantes processos de ressignificação, tanto do ponto de vista do docente responsável, quanto no que tange à prática pedagógica desenvolvida.

a página não fique na sombra – um amontoado de letras pretas sobre um fundo cinzento, uniformes como um bando de ratos – ; mas esteja atendo para não receber uma luz demasiado forte que, ao refletir-se no branco impiedoso do papel, corra a negrura dos caracteres como a luz do meio-dia mediterrâneo. (CALVINO, 1999, p.11-12).

Como o próprio autor descreve de forma belíssima, o momento da leitura é precioso, e todo cuidado é fundamental. Esse sentimento de preciosidade diante da leitura e da força das palavras escritas tem estado presente desde sempre. Desde o primeiro livro lido à primeira leitura em voz alta feita por minha mãe, quando eu era pequena. Essa relação com os livros parece que esteve sempre comigo, mas nunca de forma tão intensa como no percurso do doutorado. Em um primeiro momento, percebi que o mundo acadêmico não precisava ser tão duro e que relacionar contos literários de Machado de Assis ou de Ítalo Calvino com autores como Michael Foucault e Humberto Maturana era uma possibilidade a ser percorrida na construção da tese. Por outro lado, aprofundar meus estudos na abordagem do pensamento sistêmico, entrar em contato com a teoria de autores como Gregory Bateson, Humberto Maturana e Francisco Varela fez com que meu relacionamento com o mundo, e com os outros, fosse diferente. Como se a trajetória percorrida, na companhia dessa teoria, fosse um caminho sem volta. Será no campo teórico da abordagem sistêmica que encontro os princípios que sustentam o plano empírico metodológico, como também a dimensão pedagógica desenvolvida no apoio especializado para bebês e crianças pequenas com deficiência na Educação Infantil.

Estar imersa no campo da leitura, em uma perspectiva que considera aquele que lê, a figura do observador, como parte do processo, me fez pensar nos diferentes modos que lemos o mundo, o outro e nós mesmos. Nesse movimento, encontro lugar como pesquisadora-leitora de diferentes contextos, o que me possibilita refletir sobre novos questionamentos. Questionamentos que não são assim tão novos, pois já permeavam os estudos de muitos dos teóricos envolvidos em um movimento intelectual que marcou o século XX e envolveu pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento (BAPTISTA, 2008). Perguntas sobre a origem do mundo, sobre a natureza humana e sua relação nos processos de conhecimento, permeavam essas discussões...

É na distinção entre o mundo das bolas de bilhar e aquele da estrutura que conecta. Entre o mundo não-vivo das forças, das causas e dos efeitos, e

aquele mundo vivo, da mente, das diferenças, das relações e da comunicação. A mente não é para Bateson um objeto localizável em um organismo individual (caixa craniana, personalidade, alma...), mas um processo interativo, uma 'dança das partes integrantes': onde a unidade evolutiva não é mais o organismo (e muito menos o gene) mas o organismo no seu ambiente (MANGHI, 1998, tradução nossa, p.75).

De que modo me relaciono com o mundo e com os outros? O que nos une como seres vivos? Qual o padrão que liga a todos? "Que padrão relaciona o caranguejo à lagosta, a orquídea à primula e todos os quatro a mim? E eu a você?" (BATESON, 1986, p.16). O padrão que liga é uma expressão utilizada por Bateson ao evocar um dos princípios fundamentais do pensamento sistêmico: a ideia de interconexão entre as partes, da interdependência. Fritjof Capra (1995), físico, conta haver sido influenciado pelo trabalho de Bateson, em especial pela sua visão sistêmica do mundo e pelo papel central que o conceito de relações possuía nos estudos do teórico. "Numa época caracterizada pela fragmentação e pela sua especialização, Bateson desafiou os pressupostos básicos e os métodos das várias ciências ao buscar os padrões e os processos subjacentes às estruturas (CAPRA, 1995, p.60)". Era assim que Bateson defendia a ideia de que as relações deveriam ser a base para toda definição, elas representavam a essência do mundo vivo. Um exemplo clássico desta ideia está numa brincadeira feita pelo antropólogo (por Bateson), em diversos momentos de seus textos, envolvendo as relações entre os dedos das mãos. Comumente, em suas palestras, ele perguntava: "Quantos dedos vocês têm na mão?", e as pessoas prontamente respondiam: "Cinco". E ele dizia: "Não!". Na verdade não deveríamos fazer uma pergunta desta natureza, "[...] esta é uma resposta que uma planta nos daria, porque no mundo das plantas e dos seres vivos em geral não existem coisas com dedos; existem apenas relações (CAPRA, 1995, p.64)". Alguns anos mais tarde, na década de 80, outros dois biólogos, Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), também fariam essa distinção ao conceituar a organização de algo a partir das relações que estabelecemos entre as partes, como exemplo disso, os autores apontam para a organização de uma cadeira, de modo que seja necessário que eu reconheça certas relações entre as suas partes, no caso seus pés, respaldo e assento, para que eu possa me sentar nela. Por outro lado, é irrelevante que ela seja feita de madeira, com pregos, ou de plástico com parafusos para que eu a classifique como uma cadeira.

Ainda sobre o conceito do “padrão que liga”, de acordo com a estudiosa Maria José de Vasconcelos (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. Tal mudança de perspectiva marca o campo teórico escolhido para discutir, sustentar e apresentar o plano metodológico da problemática de estudo, como também a constituição de uma dimensão pedagógica que envolve a presente tese.

Nessa direção, esta pesquisa tem como objetivo **analisar o atendimento educacional especializado² oferecido às crianças com deficiência³ na educação infantil**. Trata-se de um universo investigativo que favoreceu alguns questionamentos: Que tipo de apoio é oferecido a bebês e crianças pequenas com deficiência durante sua frequência à escola regular? Como se organiza o apoio educacional especializado na educação infantil? Qual a configuração da ação pedagógica dirigida à educação infantil quando essa é concebida como um suporte às crianças com deficiência?

Quando opto pelo uso da palavra apoio ao fazer referência ao processo de escolarização da criança, me refiro aos serviços especializados oferecidos aos alunos com deficiência matriculados no ensino comum. Dentre esses serviços, o atendimento educacional especializado tem sido nomeado pelas políticas públicas como ação primordial. Essa escolha tem como base a compreensão de estarmos falando sobre um serviço especializado que possui como objetivo uma ação pedagógica de apoio a esses alunos, contemplando necessariamente o grupo em questão – turma de alunos e os profissionais envolvidos. E, quando penso em uma rede institucional, visualizo todos aqueles envolvidos no processo de inclusão da

² No decorrer da escrita do texto o atendimento educacional especializado e o apoio educacional especializado serão utilizados como sinônimos.

³ Na escrita desta pesquisa, opto pelo uso da expressão “crianças com deficiência” por compreender que este seja o grupo de maior número dentro daquele específico da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a qual identifica como público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

criança/pessoa com deficiência no espaço escolar: família, professores, educadores especializados, profissionais da área da saúde e do serviço social.

Considerando a história da educação brasileira, nós temos políticas que irão fazer com que a oferta do apoio especializado para a educação infantil ganhe extrema relevância, uma vez que, a diretriz para todos passa a ser o ensino comum (BRASIL, 2008). Concomitante a isso, a idade obrigatória de escolarização se modifica e começa a ter início aos quatro anos de idade, incluindo portanto a etapa da educação infantil (BRASIL, 2013a). Assim, quando falamos de infância, ela é consequência de pensarmos a escolarização para todos, com o intensificador, ou agravante, em termos de necessidade, o fato de que é o acesso da criança a escola. Deste modo, é neste universo que se desenvolve o centro de análise da tese, tendo na pesquisa de campo a ilustração empírica de uma dimensão mais micro, a partir da leitura de dois contextos, vinculados a um sistema municipal de ensino.

Como espaço empírico de reflexão, do ponto de vista metodológico, busquei analisar no detalhe dois contextos: o primeiro brasileiro, universo onde minha questão de pesquisa se desenvolve e amadurece, tomo a cidade de Santa Maria - localizada no estado do Rio Grande do Sul, como um olhar mais micro contextual de um sistema municipal de educação que elucida a perspectiva que tem sido desenvolvida no campo da educação especial no país. Por outro lado, no contexto internacional, temos a cidade de Bologna, na Itália - país que se destaca quanto a sua tradição de investimento em processos de inclusão escolar. Este contexto foi escolhido com o intuito de qualificar de que modo as questões presentes na tese tem sido desenvolvidas, para se pensar alternativas de oferta do apoio especializado; na produção de outros olhares, outros sentidos... Portanto, a escolha pelas diferentes cidades deu-se por reconhecer e identificar distintas estratégias organizacionais na oferta do apoio especializado aos alunos com deficiência no ensino comum, em especial na educação infantil.

No contexto da rede municipal de ensino de Santa Maria, encontramos aquilo que tem sido o direcionamento da atual Política Nacional de Educação Especial (2008): a construção de salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular e a presença de um professor "especialista" de educação especial, como ação prioritária dos processos de inclusão escolar (GARCIA, 2006; BAPTISTA, 2011).

Lembramos que, no Brasil, as escolas públicas têm sido o espaço prioritário de implementação de políticas de inclusão escolar, pois a escola privada se constitui como um espaço seletivo, que atende aos interesses de determinados grupos sociais e pode definir a tipologia de seu alunado. No caso das escolas públicas, há uma diferenciação em termos da ação dos Estados, que se ocupam nos anos finais da escolarização básica, e dos Municípios, que, tendencialmente, oferecem serviços vinculados aos anos iniciais da escolarização: educação infantil e ensino fundamental. Essa disposição organizativa tem feito com que as redes municipais tenham sido protagonistas quando se discute a inclusão escolar, considerada a história recente de acesso dos alunos com deficiência à escola (BAPTISTA; BENINCASA-MEIRELLES, 2015).

No âmbito do contexto italiano, encontramos um apoio especializado “rizomático”, descentralizado, em forma de rede, cujos fios não se restringem ao professor de apoio, mas a todos aqueles presentes no contexto escolar e nos demais envolvidos no percurso de vida da pessoa com deficiência, como a família, a equipe de saúde e serviço social. É importante destacar que a Itália vivenciou, na década de 70, uma mudança importante em sua política educacional com a promulgação da Lei nº 517/1977, a qual produziu modificações no sistema de ensino italiano, entre elas o fechamento das classes e escolas especiais, possibilitando o ingresso de todos os alunos ao ensino comum. A referida normativa, já naquele momento, destacava os instrumentos necessários para a efetivação de tal mudança: o professor de apoio especializado, número de alunos por turma não superior a vinte, oferta de serviços especializados sob responsabilidade do governo e das redes locais de ensino (Stato e Enti locali). Atualmente, a Lei nº 104 de 1992, em conjunto com os Acordos de Programas Regionais, direcionam e organizam os processos de inclusão escolar no contexto italiano. Tais processos se materializam na figura de profissionais envolvidos no percurso da pessoa com deficiência, não possuindo um espaço específico de trabalho individual com o aluno, mas sim prestando apoio a turma, ao grupo classe⁴.

Do ponto de vista da estrutura do texto, no decorrer dos capítulos, o leitor irá se deparar com algumas imagens e pinturas, essas inserções foram pensadas como

⁴ Este assunto será retomado com maior profundidade no capítulo 5 deste trabalho.

uma espécie de “janelas de passagens” que oferecem uma leveza aos capítulos, deixando para o leitor estabelecer suas relações. Afinal, quem dá sentido as palavras e as imagens por nós escolhidas senão a figura daquele que as lê?

E, contudo, **em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível**, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. **Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos.** Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial (MANGUEL, 1997, p.19-20, grifo meu).

Nas imagens, encontro a expressão de movimento, processo, imprevisibilidade, sensações como a escrita que a presente tese propicia. Como descreve o estudioso Umberto Eco, é “a forma que limita o universo do dito” (2010, p.12), ou seja, por mais que a imagem inserida na forma tenha outros horizontes e se estenda para além da moldura, para aquele que a admira, essa pergunta não está colocada. Em vista disso, a intenção do Prólogo era a de introduzir o leitor ao meu mundo, compartilhar as mesmas lentes para poder dizer: “Esta sou eu! E meu objetivo é este, embora os questionamentos sejam muitos...”. No capítulo que segue, adentro no campo teórico-metodológico, no qual busco apoio e suporte para construção de um lugar como pesquisadora.



Figura 2. Print Gallery, Lithograph, 1956.
M.C. Escher

CAPÍTULO 1

NA ESCRITA DAS PALAVRAS QUE ME AJUDAM A PENSAR

A literatura aparece assumindo muitos saberes, como se um punhado de ciências estivesse presente no monumento literário; entretanto, esses saberes não estão ali por inteiro ou apresentam-se como derradeiros. O saber que a literatura mobiliza não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa, que sabe algo das coisas, “que sabe muito sobre os homens” (BARTHES, 2004, p. 18).

Roland Barthes expressa que aquele que se nutre de boas leituras, se torna um escritor criativo, capaz de manter em aberto certo portal para o mundo da fantasia, de modo que a capacidade de criar e questionar se nutre dessa mesma fonte. Concomitante a essa escritura criativa, a pergunta instigante proposta por Ricardo Piglia (2006) “*O que é um leitor?*” constitui o campo da literatura, não sendo externa a si mesma, mas sim, sua condição de existência. “[...] E a resposta a essa pergunta - para benefício de todos nós, leitores imperfeitos, porém reais - é um texto: inquietante, singular e sempre diverso” (PIGLIA, 2006, p.25).

Nesse universo, muitos são os leitores e seus modos de ler, para *alguns*, a leitura consiste em um processo descontínuo, fragmentário e nunca acabado. Ou melhor, “[...] o objeto da leitura é uma matéria puntiforme e pulverizada. Na



Figura 3. Reptiles, Lithograph, 1943.
M.C. Escher

imensidão da escrita, a atenção do leitor distingue segmentos mínimos, aproximação de palavras, metáforas, [...]” (CALVINO, 1999, p.257). No movimento de ler e reler sempre, na busca de uma confirmação de novas descobertas, no ato de ler como quem vai “[...] ao encontro de algo que está para ser e ninguém sabe ainda o que será...” (CALVINO, 1999, p.78).

Nessa direção, me inspiro no leitor criado pelo escritor Jorge Luis Borges, apresentado na obra de Piglia (2006), o qual é marcado por uma autonomia absoluta, onde seu leitor é o efeito de ficção produzido pela leitura.

Nesse universo saturado de livros, em que tudo está escrito, só é possível reler, ler de outro modo. Por isso, uma das chaves desse leitor inventado por Borges é a liberdade no uso dos textos, a disposição para ler segundo o interesse e a necessidade. Uma certa arbitrariedade, uma certa inclinação deliberada para ler mal, para ler fora do lugar, para relacionar séries impossíveis (PIGLIA, 2006, p.27).

Nesse balançar da leitura e da escrita, no campo da experiência, encontro nas palavras do filósofo Jorge Larrosa (2005) o conceito que levo de experiência, como “eso que me pasa”; como um momento de transformação no qual o lugar da experiência sou eu, “[...] Es en mí, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad, donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar” (LARROSA, 2005, p.2). Assim, a experiência me forma e transforma ao mesmo tempo. Como as pinturas do artista holandês, Maurits C. Escher. Uma imagem instigante, que nos causa vertigem ao buscar onde termina e/ou começa o desenho.

Na condição de pesquisadora vivenciei esses três tempos na construção da presente pesquisa: a experiência, a leitura e a escrita. Tempos que não se separam, como também não possuem uma ordem linear de ação, mas que se encontram em constante movimento no vir a ser da pesquisa. Assim, “lemos para compreender, ou para começar a compreender” (MANGUEL, 1997) os fenômenos em sua complexidade, perseguindo formas de ler mais amplas, abertas e movediças, cuja possibilidade de mudança contínua é entendida como parte constitutiva do sistema vivo, logo, do percurso de vida de cada sujeito. Como já diziam Maturana e Varela (2007) “[...] a vida é um processo de conhecimento” (p.7), tendo o conhecer como uma ação efetiva.

Nessa direção, o presente capítulo consiste na construção de um processo de conhecimento, ou melhor, na criação da pesquisa em sua processualidade. Na construção de um estudo em constante modo de devir, compartilho com o leitor os princípios da teoria relacionada com o plano metodológico da tese. Partilhando o lugar do qual falo como pesquisadora, ou melhor, como me posiciono na relação com o objeto de estudo e no contato com o campo empírico da pesquisa. Tem-se como intento anunciar a base teórica do estudo, evidenciando as trilhas/os caminhos a serem seguidos do ponto de vista metodológico, além de contextualizar os desdobramentos produzidos nesse campo, a partir de diferentes olhares. Um primeiro, voltado para a educação brasileira na dimensão municipal, no contexto de

Santa Maria. Por outro lado, em uma dimensão internacional, na Itália, a partir do município de Bologna. Vale destacar que o acesso ao contexto europeu, foi oportunizado pelo estágio de doutorado sanduíche (PDSE/CAPES), realizado na Universidade de Bologna, no período de outubro/2015 a abril/2016. Experiência que produziu efeitos na pesquisa, principalmente no que tange ao olhar estrangeiro para aquilo que nos é familiar. Sensação que, em muitos momentos, me fez refletir sobre as lentes que carregamos conosco no contato com diferentes contextos de vida, no sentido das descobertas que um novo contexto nos possibilita. Por mais que eu já tivesse tido contato com alguns dos elementos organizadores da oferta do apoio especializado na Itália, daquilo que é anunciado na tradição pedagógica italiana do campo da educação especial, encontro uma concepção de rede interdependente, um apoio rizomático, que não concentra suas raízes em uma única figura ou espaço. Trata-se de uma organização diferente daquilo que estava habituada a enxergar no Brasil, um serviço mais centralizado em um espaço físico, o da sala de recursos multifuncional, e na figura de um professor especializado. Nas palavras de Mariotti (2007), “[...] o mundo não é anterior à nossa experiência. Nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo – mas este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito” (p.10).

1.1 PISTAS SOBRE O PENSAMENTO SISTÊMICO E SUAS ORIGENS

A partir da recursividade presente, retomo de modo breve, o histórico da abordagem teórica que constitui a base do presente estudo. O pensamento sistêmico, ou o novo paradigma da ciência como Maria Vasconcellos (2002) o nomeia, ganha diferentes nomes no decorrer da história. Segundo essa pesquisadora, esse pensamento representa uma nova visão de mundo, a qual se constitui por três dimensões epistemológicas contrárias daquilo que encontramos no paradigma tradicional da ciência - baseado nos pressupostos da simplicidade, estabilidade e objetividade. Logo, ela identifica três eixos que configuram essa quebra de paradigma, nomeados: *complexidade*, *instabilidade* e *intersubjetividade*. O primeiro pressupõe a contextualização do fenômeno a partir da ampliação do foco do observador, possibilitando-o acesso à uma “teia de fenômenos recursivamente

interligados” (p.151). Enquanto que o pressuposto da *instabilidade* compreende o dinamismo das relações presentes no sistema, de maneira que o observador somente possa visualizar o processo, o movimento constante, assumindo assim um certa “imprevisibilidade” do sistema. Enquanto que o último pressuposto, *intersubjetividade*, se configura na própria participação do observador na constituição da “realidade” com a qual está trabalhando, passando a se perceber em acoplamento estrutural com o sistema em questão; como por exemplo, no caso da terapia familiar, constituído pelo conjunto dos membros da família e os terapeutas (VASCONCELLOS, 2002). O conceito de acoplamento estrutural, citado por Vasconcellos (2002) na apresentação do pressuposto da intersubjetividade, representa um processo contínuo e sempre mútuo entre a unidade singular e o meio, ou melhor, entre o organismo e o meio, no qual ambos atuam como fontes de perturbações mútuas. Tal conceito foi elaborado por Maturana e Varela (2007) ao sinalizarem que “Enquanto uma unidade não entrar numa interação destrutiva com o seu meio, nós observadores, necessariamente veremos que entre a estrutura do meio e da unidade há uma compatibilidade [...]” (MATURANA; VARELA, 2007, p.112).

Portanto, em linha com a perspectiva teórica identificada como pensamento sistêmico, o qual, como vimos, brevemente, instituiu novas premissas associadas a uma ruptura do paradigma tradicional da ciência, nos deparamos com uma grande mudança no campo científico, marcado pelo movimento da Cibernética de segunda ordem. De acordo com o matemático Jean Pierre Dupuy (1996), a grande mudança que temos no campo científico é reflexo desse movimento. A mudança de compreensão do olhar para os objetos de estudo deu-se com a publicação dos trabalhos do físico Heinz Von Foerster, como um dos principais responsáveis pela Cibernética de segunda ordem, culminando nas teorias da organização biológica de Maturana e Varela. Foerster introduziu o conceito de sistema observante, ou sistema de observação, justamente para referir-se ao fato de que “[...] a partir do momento em que o observador começa a observar um sistema, cria-se instantaneamente um sistema que integrará a ambos [...] ou seja, em que sua relação com o sistema que ele observa será também objeto de observação” (VASCONCELLOS, 2002, p.143). A partir dessa sinalização, Vasconcellos constrói uma relação entre o caminho

explicativo da objetividade entre parênteses desenvolvido por Maturana (2001;1999) no que tange ao questionamento da objetividade na construção do conhecimento. Uma vez que, “Reconhece-se então ser impossível afastar ou colocar entre parênteses a subjetividade do cientista” (VASCONCELLOS, 2002, p.143). Tal conceito será retomado no decorrer deste capítulo.

De acordo com Dupuy (1996), a década de 1940 marca o nascimento da Cibernética e, em seu “rastro”, as ciências cognitivas. São as chamadas Conferências Macy, que possibilitam uma das aventuras interdisciplinares mais originais e revolucionárias no desenvolvimento do pensamento científico-filosófico do nosso século (CERUTI; TELFNER, 1987). As conferências consistiam em uma série de Seminários formados por um grupo de estudiosos das mais variadas áreas do conhecimento: física, engenharia, matemática, fisiologia, antropologia, neurobiologia, etc. Cientistas e teóricos em busca de uma mesma compreensão: “dar uma resposta científica, portanto materialista, ao velho problema filosófico das relações entre a alma e o corpo” (DUPUY, 1996, p.35). Como diria Heinz Von Foerster em entrevista para Ceruti e Telfner (1987, p.43, tradução nossa): “a nata dos cientistas com interesses filosóficos”. Uma busca que, nesse primeiro momento, possuía uma ideia mecanicista da mente, que via nas ciências cognitivas um modo único do conhecimento, no qual “[...] todo o ‘sistema cognitivo’ se relaciona com o mundo como o cientista com o seu objeto. Não é de espantar que a noção de representação ocupe um lugar central na ciência da cognição” (DUPUY, 1996, p.27). Essa concepção materialista/objetivista de se relacionar com o objeto de estudo se modifica com a inserção do papel do observador no campo analítico, movimento que requer uma outra concepção de mundo, do processo de conhecimento e do nosso lugar dentro de tudo isso. Passamos da Cibernética dos sistemas observados para a segunda Cibernética: a dos sistemas que observam (CERUTI; TELFNER, 1987). A partir dessa realidade, Von Foerster vai direcionar seus estudos para a organização dos sistemas viventes, diferenciando-os de um sistema artificial (computador), sinalizando que uma das principais características dos seres vivos é que cada organismo produz a si mesmo. Conceitos como: organização - auto-organização - comunicação - vínculo - relação do observador - observador externo e interno - são trabalhados pelo físico no decorrer de seu trabalho acadêmico.

Com o objetivo de complementar o escopo histórico do movimento da Cibernética, apresento as contribuições da pesquisadora Clara Oliveira (2009) no que tange ao movimento da Cibernética de primeira ordem, ligada diretamente a corrida armamentista, presente na segunda guerra mundial. Neste período, muitos dos cientistas alemães e austríacos foram buscar refúgio nos Estados Unidos, país que se beneficiou deste movimento em diferentes áreas do conhecimento. A cibernética de primeira ordem foi marcada pelo matemático Claude Shannon e sua teoria da informação na comunicação, a qual tinha como objetivo aferir a quantidade de signos que poderia obter nas mensagens sem dar atenção, naquele momento, ao conteúdo e ao significado destas enquanto mensagens. Deste modo, sua participação na primeira cibernética está relacionada ao teorema que permite medir a quantidade de informação que entra/de entrada numa máquina. A intenção por trás deste teorema era a construção de uma máquina “[...] que se auto-organizasse de um modo tão complexo como a mais básica da estrutura do ser vivo, como a célula” (p.25). Nesse contexto, Von Foerster produz uma experiência com cubos magnetizados. Num primeiro momento, ele magnetiza mais de uma face dos cubos, os coloca em uma caixa e os sacode; a seguir, pergunta-se: qual a configuração tomada pelos cubos aos olhos de um observador que desconhece que os cubos foram magnetizados? Em princípio, o observador pode pensar que estão desordenados, seguindo a lógica aplicada por Shannon de que muitos são os signos, e ao serem redundantes, a informação é nula. Em seguida, Foerster reproduz a mesma experiência, porém desta vez, magnetiza apenas uma face dos cubos. O resultado é de uma configuração ordenada de cubos; construindo algo com sentido para um observador externo. A partir deste estudo, o físico conclui sua experiência produzindo algumas “lições epistemológicas”: quem atribui significado ao mundo é um observador, de modo que o sentido atribuído por ele depende do seu contexto observacional; e por outro lado, a aleatoriedade pode produzir produtos ordenados. Este último destaque, está relacionado ao princípio do próprio Von Foerster de “order from noise”. A partir da magnetização dos cubos, esse pesquisador dá início a seus estudos sobre o conceito de auto-organização; algo que nunca seria alcançado por uma máquina. Desta forma, o surgimento da figura do observador na atribuição da informação fornecida por um sistema comunicacional dá início, então, a cibernética de segunda ordem.

Podemos dizer que o campo teórico dos estudiosos que dão embasamento para a presente pesquisa vem sendo, ao longo desse texto, apresentado em associação com o pensamento de teóricos como Humberto Maturana, Francisco Varela e Gregory Bateson, num universo intitulado de pensamento sistêmico. Este possui, como já foi afirmado, a Cibernética, particularmente, a Cibernética de segunda ordem, como marco de origem. No qual, Maturana e Varela (2007) desenvolverão seus conceitos dentro de um mundo atrelado à complexidade de suas relações; distanciando-se do conceito de representacionismo, onde o conhecimento é considerado um fenômeno baseado em informações externas, em representações mentais que fazemos do mundo. Do mesmo modo, ou melhor, anterior aos biólogos citados, para Bateson “[...] seu campo de estudo era o mundo das ‘coisas vivas’, e sua meta, descobrir os princípios de organização deste mundo” (CAPRA, 1995, p.67). Uma das ideias centrais do pensamento desse teórico era a de que a estrutura da natureza e a estrutura da mente são reflexos uma da outra, de maneira que ambas se constituem como uma unidade (CAPRA, 1995). De acordo com Rosalba Conserva (1996), o conceito de “Mente”, para o autor, é utilizado para interpretar (e para nomear) os fenômenos da vida, caracterizados não pelas partes que o compõe, mas da sua comunicação e interação; o todo, assim, não é reduzido em termos de mente aos elementos que o constitui. Os processos evolutivos, na verdade, são co-evolutivos: não contém indivíduos únicos, nem espécies únicas, mas indivíduos e espécies, no seu ambiente. Em outras palavras, a posição de Bateson é a de pensar que os fenômenos são observados em uma perspectiva relacional e contextual, e não somente na lógica de causa e efeito. Para o autor, o contexto está ligado diretamente à noção de significado; de modo que, sem considerar o contexto, “[...] palavras e ações não tem 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 ameoba o que fazer a seguir” (BATESON, 1986, p.23).

Considerando esse movimento de circularidade, no qual o contexto somente existe a partir das relações que o constitui, observo o campo de investigação a partir de outro lugar; de repensar os questionamentos de outra forma; de “inverter a pergunta”. Ou seja, proponho a reflexão de novas possibilidades como a de

perguntar de diferentes lugares e de modificar o modo como fazemos a pergunta, pois a forma com que esta é feita irá mapear e delinear a produção da resposta. Nessa direção, não proponho apenas uma inversão da pergunta na sua estrutura gramatical, mas, sim, no sentido de *modificar sua natureza*, em sintonia com as ideias de Maturana e Varela (2007): “Como todas as soluções para aparentes contradições, tudo consiste em sair do plano da oposição e modificar a natureza da pergunta, passando para um contexto mais abrangente” (p.150). Essa inversão da pergunta se constitui como ponto central na continuidade do capítulo, no qual a figura do observador ganha destaque a partir da obra intitulada “As palavras e as coisas” de Michel Foucault (1990), acompanhado pela arte do pintor Diego Velázquez.

1.2 UM CONVITE A MODIFICAR A NATUREZA DA PERGUNTA

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).

Com o objetivo de compreender os campos da educação infantil e o da educação especial entrelaçados, reconhecendo no laço da trama o apoio especializado



Figura 4. Las Meninas de Diego Velázquez (1656)

para as crianças com deficiência na educação infantil, assumo o lugar de observador proposto por Maturana (2001), o qual aponta que todos somos observadores, todos aqueles dotados de linguagem, “[...] o ser humano é observador na experiência, ou no suceder do viver na linguagem [...]” (p.27), assim, nos constituímos na linguagem, no momento em que esta “[...] se incorpora ao viver, como modo de viver.” (MATURANA, 1999, p.59).

Nessa direção, com o intuito de enriquecer a discussão, partimos da bela pintura de Velázquez, Las meninas (1656)⁵, apresentada por Foucault (1990) como um momento inovador para aquela época. Neste momento, o observador/pintor entra em cena, ou seja, o jogo de observador e observado ganha forma e espaço. Nesse caso, Velázquez se inclui na pintura, de modo que ela somente existe pelo observador que está fora do quadro, algo extremamente novo, considerando o momento de produção da obra, o século XVII. O debate científico sobre esse tema irá se constituir somente no século XX,

⁵ Também chamada de *La familia de Felipe IV*. De acordo com acervo do Museo Nacional Del Prado. Madrid/Espanha.

predominantemente, no campo das ciências humanas e sociais. De alguma forma, esse ponto já estava colocado na arte.

[...] a relação da linguagem com a pintura é uma relação infinita [...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem. (FOUCAULT, 1990, p.25).

A relação com a linguagem apresentada pelo autor nos remete ao ponto em que discorre sobre o pensamento clássico. Naquele momento, ele destaca o fato de que a representação acontecia no sentido de as palavras e as coisas estarem coladas e os seus sentidos expostos. Essa posição descritiva é que vai caracterizar a idade clássica. E essa representação é exatamente uma descrição do mundo, de uma classificação, ponto que se modifica com o jogo do observador, pois a representação deixa de ser o objeto. Isso não quer dizer que essa deixa de existir, mas, sim, que há uma torção, uma descontinuidade na passagem de uma episteme clássica para uma episteme moderna. Na qual, a representação se aloja em outro lugar, no campo das ciências humanas. Ela (a representação), na verdade, passa a ser o próprio campo das ciências humanas em toda sua extensão (FOUCAULT, 1990). Ou seja, é somente nessa perspectiva que o homem passa a ser o duplo empírico-transcendental, sujeito e objeto do conhecimento. Nessa quebra, a linguagem também se modifica, passa a operar no sentido das palavras, não mais como significado, em que a palavra representava a coisa em si. A linguagem, nesse segundo tempo de leitura, se apresenta como uma experiência que reconstrói um significado.

Nessa direção, a referida obra de Foucault (1990) desperta uma forma de deslocamento do pensar, de mudar o foco, de refletir sobre os processos de pesquisa e, principalmente, de não tomar o campo ou objeto de estudo como algo naturalizado. Pensamento que nem sempre esteve presente, pois o homem só vai ganhar espaço no campo das ciências humanas quando ele passa a ser ao mesmo tempo sujeito (que pesquisa) e objeto (que é pesquisado). Foucault (1990) faz essa referência ao dissertar sobre a episteme moderna, a qual apresenta o homem como duplo empírico-transcendental, ao analisar não mais a representação, mas o homem em sua finitude, ou seja, “[...] trazer à luz as condições do conhecimento a partir dos

conteúdos empíricos que nele são dados” (FOUCAULT, 1990, p.334). Ainda de acordo com o autor, durante a idade clássica, existia uma coerência “[...] entre a teoria da representação e as da linguagem [...]” (FOUCAULT, 1990, p.13). No entanto, a partir do século XIX, esta configuração muda completamente. A linguagem, antes indispensável “[...] entre a representação e os seres, desvanece-se, [...] o homem por seu turno, entra, e pela primeira vez, no campo do saber ocidental.” (p.13).

O limiar do classicismo para modernidade (mas pouco importam as próprias palavras – digamos, de nossa pré-história para o que nos é ainda contemporâneo) foi definitivamente transposto quando as palavras cessaram de entrecruzar-se com as representações e de quadricular espontaneamente o conhecimento das coisas. (FOUCAULT, 1990, p.320)

O autor ainda sinaliza que o discurso será propulsor dessa quebra que representa a passagem da episteme clássica para a moderna. No momento que o discurso deixa de operar do modo que devia na organização das palavras e os caracteres de classificação, ou seja, “[...] de funcionar no interior da representação como sua ordenação primeira, o pensamento clássico cessou, no mesmo movimento, de nos ser diretamente acessível (p.320)”.

De acordo com essa proposta de pensamento, em harmonia com as premissas de que viver é conhecer e de que os processos de aprendizagem se traduzem em múltiplos movimentos; movimentos esses que não são lidos como comportamentais, mas sim como processos adaptativos que, grosso modo, relacionam as questões da aprendizagem à evolução dos seres vivos. Portanto, os processos de aprendizagem não podem ser reduzidos a movimentos descritos como ferramentas comportamentais, pois estão associados a processos mais amplos e complexos.

Para Bateson (1986, 2006), a evolução consistia em processos de aprendizagem e de transformação dos seres vivos na relação com o mundo. Tudo se dá em termos de relações, o aprendizado acontece na sequência experimental com o contexto. Desse modo, Bateson parece trabalhar com os processos de evolução-aprendizagem como sinônimos, por acreditar em uma dimensão co-geracional desses processos. Ou seja, não é a dimensão biológica e genética, nem a do meio que irá determinar o aparecimento das diferenças. Nessa direção, Maturana e Varela (2007) também nos

convidam a mudar o olhar, a pensar que nossa trajetória nos faz construir um conhecimento desse mundo, ou melhor, “[...] todo ato de conhecer faz surgir um mundo” (p.31-32).

Pensando no universo da educação e nas características da escola como instituição, os caminhos explicativos da objetividade entre parênteses são apresentados pelos autores citados como uma forma de estar em relação com os outros; é como se o observador colocasse a objetividade entre parênteses, “[...] não há verdade absoluta nem verdade relativa, mas muitas verdades diferentes em muitos domínios distintos.” (MATURANA, 1999, p.48). Como já destacado anteriormente no corpo deste capítulo, o conceito da objetividade entre parênteses está em sintonia com o pensamento sistêmico, particularmente com o movimento da Cibernética de segunda ordem. Dessa forma, o autor coloca em evidência que existe, nas relações, uma realidade construída a partir de domínios explicativos constituídos na experiência resultante dessas relações. Na objetividade entre parênteses, as relações humanas ocorrem na aceitação mútua, de forma que “[...] ninguém está intrinsecamente equivocado por operar num domínio de realidade distinto do que eu prefiro [...]” (MATURANA, 1999, p.50).

Ainda sobre as relações, Maturana (1999, p.24) destaca: “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 [...]”. Esses movimentos estão constantemente presentes nas relações sociais e, conseqüentemente, no campo da escola, uma vez que somos constituídos na linguagem, “[...] existimos em nosso funcionamento na linguagem, e conservamos nossa adaptação no domínio de significados que isso faz surgir.” (MATURANA; VARELA, 2007, p.233).

Essa possibilidade de ver uma unidade em domínios diferentes está presente no conceito da objetividade entre parênteses, no reconhecimento da percepção de que:

[...] 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).

Essa concepção encontra espaço no conceito de representação lógica desenvolvido por Bateson (1986), no qual ele afirma que o nome não é a coisa denominada, ou seja, não é a coisa em si. Por exemplo,

[...] o pensamento poderá ser sobre porcos ou cocos, mas não há porcos ou cocos no cérebro; e na mente não há neurônios, somente ideias sobre porcos e cocos. Existe, sempre, conseqüentemente, uma certa complementaridade entre a mente e os assuntos de sua computação (BATESON, 1986, p.195).

Tal percepção coloca o observador em um lugar onde todos os domínios explicativos constituem também domínios de experiência, ou seja, "[...] assumo que não posso fazer referência a entidades independentes de mim para construir meu explicar" (MATURANA, 2001, p.54), sempre tomando a explicação como reformulações da experiência aceitas por um observador.

Até o momento, apresentei ao leitor as descobertas e os desejos que embasam o presente estudo, como uma pesquisadora diretamente imbricada no fazer da pesquisa; o desejo de construir um percurso teórico consistente e o desafio de criar um caminho metodológico mais estético que possibilite o equilíbrio entre forma e conteúdo, a partir do uso de imagens pensadas como uma espécie de “janelas de passagens” na abertura e no fechamento dos capítulos; culminando na escolha de uma forma de olhar para o campo de investigação, a partir da formulação de perguntas e constantes reflexões sobre o papel do observador nessa construção.

Assim, com base na presente investigação, busquei suporte na teoria, indagando o modo como essa poderia auxiliar no plano empírico do estudo, o qual envolveu determinados passos que constituem o Itinerário da pesquisa.

1.3 ITINERÁRIO DE PESQUISA

Na busca por caminhos

Em um sistema acêntrico, como conhecer a direção metodológica? A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, defini-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá* (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009a, p.10, grifo do autor).

O final é um limite, uma fronteira, um alvo. É o desejo permanente de perseguir um horizonte aparentemente inalcançável. Por isso, é natural interrogar o ponto final de toda caminhada empreendida por nós, buscando entender os passos responsáveis por sua construção. O fim, então, torna-se o começo, o princípio de uma jornada retroativa para a descoberta de novas rotas, cartografando vias originais para trilharmos os caminhos há tanto tempo estabelecidos.

Adorno (2003) destaca que a escrita ensaística se coloca a pedido do objeto, nessa mesma direção, penso que o método é construído a pedido do estudo, o mesmo não é pensado *a priori*; as estratégias metodológicas não são prescritas antes mesmo da escrita do trabalho. Elas são desenvolvidas no decorrer da produção, estando dessa forma presentes em cada recanto da pesquisa. Como uma espécie de rizoma, que representa um movimento em diferentes direções, sem especificar os pontos de entrada ou de saída. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), idealizadores desse conceito, escrevem: “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (p.16). Ainda de acordo com os autores, o rizoma possui seis princípios: de conexão e heterogeneidade; da multiplicidade; de ruptura a-significante; de cartografia e decalcomania. Tais princípios sustentam a ideia de um sistema com múltiplas entradas, constituído somente de linhas e não de pontos ou posições, como as que encontramos em uma estrutura fechada, numa árvore ou numa raiz. Pois o rizoma “não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele

crece e transborda” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.34). Da mesma forma que um platô:

Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs. Gregory Bateson serve-se da palavra “platô” para designar algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.35).

O rizoma é processo, ele “não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (p.39). Logo encontro ancoradouro na proposição de uma inversão metodológica apresentada no jogo de palavras: *meta-hódos* em *hódos-metá* apresentado no início deste subcapítulo. Optar pelo uso da palavra processo, no sentido de processualidade, é identificar que “[...] o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações” (BARROS; KASTRUP, 2009, p.58). Diferentemente de compreender como processamento, evocando a concepção de conhecimento pautada na teoria da informação (BARROS; KASTRUP, 2009).

De acordo com Passos et al. (2009b), o método cartográfico apresenta alguns princípios, os quais compartilho na construção de um olhar para o campo de estudo, prioritariamente, no momento da produção de dados no contato com o campo empírico. Nesse caso, faço um destaque sobre a escolha de palavras, com o objetivo de propor uma mudança conceitual ao optar pela expressão: “produção de dados” ao invés de “coleta de dados”.

No contexto da ciência moderna, as etapas da pesquisa - coleta, análise e discussão de dados - constituem uma série sucessiva de momentos separados. Terminada uma tarefa passa-se à próxima. Diferentemente, o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes (BARROS; KASTRUP, 2009, p.59).

Reconhecer que a pesquisa consiste no acompanhamento de processos; na inseparabilidade do sujeito e objeto - de forma que o observador está sempre implicado no campo de pesquisa e sua presença produz efeitos; e, no considerar um caminhar/pesquisar com o objeto, de modo que, a partir dessa relação se constitui a

pesquisa. Logo, “[...] As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – hódos-metá da pesquisa” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009b, p.13, grifo meu). A referência feita pelos autores: “[...] *calibragem do caminhar no próprio percurso de pesquisa*” (p.13) me remete de forma direta aos conceitos de feedback e calibragem, embora o segundo seja apresentado mais na figura de metáfora do que de imagem. Tais conceitos são trabalhados por Bateson (1986) quando esse se ocupa dos processos metodológicos, ou seja, de tomar o processo de percepção como um ato de representação lógica, onde o autor expressa a complexidade carregada por cada imagem em sua codificação como se o nome dado ao objeto denominado não fosse o objeto em si.

Parece que, nesses casos, a “calibragem” está relacionada com o feedback [...] Essa relação está indicada pelo fato de que a autocorreção na utilização da espingarda de caça é necessariamente possível somente baseada em informação obtida da prática (isto é, de uma classe de ações passadas, já completadas). (BATESON, 1986, p.202).

O estudioso apresenta o conceito de feedback como uma espécie de aprendizado, fazendo uso assim da calibragem como uma forma de ajuste para alcançar esse processo de aprendizagem. Em seu livro *Mente e Natureza* (1986), Bateson descreve o exemplo de um homem que caça pássaros com um rifle ou com uma espingarda. Destacando que a destreza na utilização do rifle pode ser alcançada pela prática,

[...] com a prática, o atirador aperfeiçoará sua postura, aprenderá a apertar o gatilho sem perturbar sua mira, aprenderá a sincronizar seu momento de atirar com o momento de corrigir sua mira de maneira a não corrigí-la em demasia, e assim por diante. Esses componentes do tiro com o rifle dependem para seu aperfeiçoamento da prática e da calibragem do nervo, do músculo, e da respiração, cuja informação será fornecida por uma classe de ações já completadas (BATESON, 1986, p.202).

Nesse exemplo, o autor compara duas ações de aprendizagem, uma em que o homem aprende a atirar com um rifle e, em outro momento, com a espingarda, sinalizando que “[...] ambas as operações incluem a cibernética e sequências auto-corretivas. Porém a diferença sistêmica entre elas se torna imediatamente evidente

quando as sequências são encaradas como contextos de aprendizado” (BATESON, 1986, p.206). Vale destacar que o rifle possui um mirante, enquanto que a espingarda não. Portanto, a diferença é de que o rifle pressupõe um ajuste mais imediato, ao contrário da espingarda, na qual é preciso atirar sucessivamente, pois serão esses

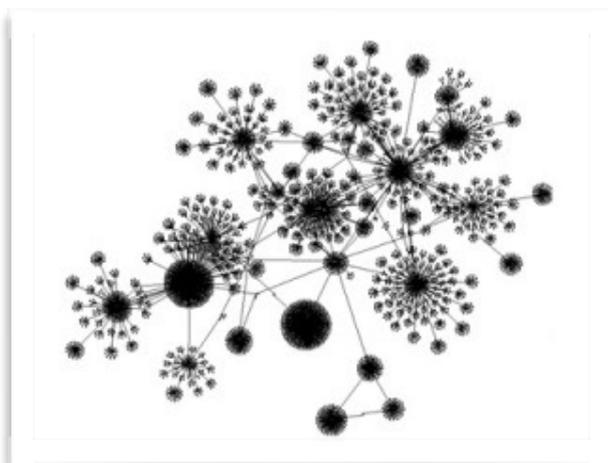


Figura 5. Rizoma – imagem retirada da internet

sucessivos atos que darão a calibragem. Essa diferenciação é importante, por um lado é possível que o ajuste seja feito ainda em processo, ou de produzir um ato mais completo, para depois fazer o ajuste a partir de uma sequência de atos, de processos sucessivos de ajuste. Desse modo, a metáfora da calibragem nos aponta um caminho de constante autorregulação na relação com o campo

de pesquisa, de pensar nos efeitos dos fenômenos que serão tomados como análise do estudo. Para onde dirigir o olhar? São todas ações pensadas na relação com o objeto de pesquisa, como também, serão continuamente “calibradas” durante o processo de constituição do estudo, afinal, “[...] cartografar é acompanhar processos” (BARROS; KASTRUP, 2009, p.52).

1.3.1 Itinerários e suas Leituras: Contextos de análise

A presente pesquisa consiste em analisar o apoio especializado oferecido às crianças com deficiência na educação infantil. Reconhecendo a complexidade presente ao falarmos sobre o serviço de apoio especializado voltado para crianças pequenas, lembro dos diferentes tempos que constituem essa etapa de ensino - creche, de zero aos três anos, e a pré-escola, dos quatro aos cinco anos. O atendimento educacional especializado tem sido o direcionamento da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), concebido de modo complementar ao ensino comum e, no atual momento histórico da educação brasileira, passa a envolver períodos de escolarização, compreendido entre quatro e os dezessete anos de idade (BRASIL, 2013a). Sobre esse serviço, configura-se um universo investigativo que favorece os seguintes questionamentos: Que tipo de apoio é oferecido a bebês e crianças pequenas com deficiência durante sua frequência à escola regular? Como se organiza o apoio educacional especializado na educação infantil? Qual a configuração da ação pedagógica dirigida à educação infantil quando essa é concebida como um suporte às crianças com deficiência?

Como espaço empírico de reflexão, do ponto de vista metodológico, busquei analisar no detalhe: a cidade de Santa Maria, localizada no Estado do Rio Grande do Sul, no que diz respeito à rede municipal de ensino. Por outro lado, no âmbito internacional, a cidade de Bologna, na Itália - país que se destaca quanto a sua tradição de investimento em processos de inclusão escolar; como também na sustentação de uma série de serviços público-municipais para a faixa dos zero aos seis anos de idade.

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RME/SM) possui importante histórico no que diz respeito aos serviços de educação especial e na organização de uma proposta pedagógica com foco nos processos de inclusão escolar, pois apresenta sintonia com o direcionamento da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BENINCASA-MEIRELLES; FREITAS; BAPTISTA, 2015). Isto é, uma Rede que tem apostado na orientação política de construção de salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular e na presença de um professor “especialista” de educação especial, como ação prioritária

dos processos de inclusão escolar (GARCIA, 2006; 2009; BAPTISTA, 2011). Movimentos que tendem a expandir-se resultando também na construção desses espaços nas escolas infantis. A formação inicial e continuada desse profissional de apoio às escolas é uma problemática que se faz presente no âmbito acadêmico, em função da complexidade e dos desafios estabelecidos (JESUS, et al, 2011; MICHELS, et al, 2011; GARCIA, 2013; KASSAR, 2014).

Trata-se de uma rede municipal de ensino, localizada em uma das maiores cidades do interior do Rio Grande do Sul, constituída por 77 escolas de ensino regular: sendo 20 instituições de educação infantil, 03 escolas de educação infantil conveniadas, 54 de ensino fundamental sendo 2 profissionalizantes⁶. Do universo das escolas de ensino fundamental, 31 ofertam educação infantil. No que diz respeito ao corpo docente da rede, em 2013, eram 2.922 professores⁷, sendo que 226 atuam na etapa da educação infantil e 2.696 no ensino fundamental. No que diz respeito aos alunos da rede, de acordo com os microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2015, o ensino regular apresenta 16.445 matrículas, sendo 4.360 na educação infantil e 12.085 no ensino fundamental. Dentro desse contingente de matrículas, 655 são identificadas como alunos da educação especial, sendo 66 na educação infantil e 589 no ensino fundamental.

Do ponto de vista metodológico, a aproximação com RME/SM, ocorreu a partir de visita às escolas que possuíam salas de recursos multifuncionais e na realização de entrevistas com as profissionais responsáveis pelo serviço de atendimento educacional especializado para as crianças da educação infantil. O contato⁸ com este campo de pesquisa aconteceu em dois momentos. O primeiro, no mês de outubro de 2013, onde tive a oportunidade de visitar três escolas municipais infantis que possuíam sala de recursos multifuncional. Foram realizadas entrevistas⁹ com as professoras responsáveis pelo serviço e com o gestor de educação especial da

⁶ Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI) e a Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan (EMAET).

⁷ Como apoio complementar ao corpo docente, existe a figura do auxiliar/assistente educacional, que, no ano de 2013, computava 94 matrículas na etapa da educação infantil e 46 no ensino fundamental.

⁸ Anexo A - Carta de Apresentação à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS.

⁹ Durante visita as escolas, fui acompanhada por uma professora da UFSM, Fabiane Bridi, a qual trabalhou por muitos anos no serviço de atendimento educacional especializado no ensino fundamental da Rede. Figura que possibilitou minha aproximação com a RME/SM e me auxiliou no contato com o gestor da mesma.

Rede. Naquele momento, esse serviço era realizado em cinco escolas infantis e ficava a cargo dessas três professoras de educação especial. Mediante termo de consentimento informado¹⁰, duas das entrevistas foram gravadas, com o objetivo de captar o maior número de informações possíveis e possibilitar fruição da conversa. A realização da entrevista foi fundamentada nos seguintes pontos de interesse:

- * Surgimento das salas de recursos nas escolas infantis (ano);
- * Formação e tempo de atuação na área da educação especial, e no atendimento educacional especializado; (tipo de contrato com a rede);
- * Organização do espaço da sala de recursos (responsável, diretrizes, planejamento, carga horária do professor);
- * Proposta Pedagógica desse espaço na escola de educação infantil, diferenças e aproximações com a sala de recursos das escolas de ensino fundamental da rede;
- * Prática pedagógica, organização dos atendimentos/ planejamento (individual e/ou coletivo, em pequenos grupos);
- * Papel do educador especializado na escola infantil (formação aos professores da escola, construção de rede com áreas intersetoriais, famílias);
- * Relato de um dia da jornada como professor do atendimento (acessar o cotidiano).

As três professoras entrevistadas são responsáveis por darem início ao serviço especializado para essa etapa de ensino no âmbito de 5 escolas municipais infantis¹¹. Foram realizadas três entrevistas, uma com cada professora e foi utilizado para cada entrevista a mesma estrutura de pontos e argumentos a serem abordados. No ano de 2015, dois anos após meu primeiro contato com a Rede de Santa Maria, retomo a entrevista realizada com apenas uma das professoras especializadas, com o intuito de produzir novos dados e aprofundar pontos que emergiam no percurso do estudo. Escrevo a seguir alguns dos elementos abordados nessa última entrevista:

- * Garantia de vaga na escola (referente ao acesso da criança com deficiência na escola);

¹⁰ Anexo B - Modelo do Termo de Consentimento Informado utilizado na pesquisa de campo em Santa Maria/RS.

¹¹ No período de realização da pesquisa de campo (2013-2014) havia 5 escolas infantis na rede que ofereciam o atendimento educacional especializado sob responsabilidade das três educadoras especiais entrevistadas. E, no que tange ao espaço físico da sala de recursos, apenas as três escolas visitadas possuíam a referida sala.

- * Efeitos que a obrigatoriedade dos quatro anos produz na escola (por exemplo, no que tange a oferta do turno integral, como também da creche);
- * Plano do AEE e suas características - o que é o plano de atendimento educacional especializado?
- * Relação entre o professor de educação especial e profissionais da área da saúde (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, etc.);
- * Organização e distribuição da carga horária do professor do apoio especializado na escola;
- * O diagnóstico e o Censo Escolar;
- * Avaliação e o parecer descritivo;
- * Documentação pedagógica (referente ao registro escrito dos alunos com deficiência).

Por outro lado, no contexto internacional, a opção de analisar a cidade de Bologna, capital da Região Emilia Romagna, localizada no norte da Itália, e que apresenta um contingente de 390.000 mil habitantes, sendo uma das maiores cidades italianas, pode ser justificada pelos exemplos relativos aos serviços de educação infantil como espaços de qualidade quando se considera as cidades da Região Emilia Romagna, da qual Bologna é a capital. Embora Reggio Emilia seja a cidade mais frequentemente evocada em função da discussão internacional sobre a excelência das escolas infantis (MALAGUZZI, 1999; 2011; RINALDI, 2012). De acordo com dados obtidos no site- do Município de Bologna, o censo demográfico de 2015 aponta para um contingente de 386.663 residentes, sendo 45.464 de pessoas com idade entre zero a 14 anos. Os dados educacionais referente a etapa da creche (0-3 anos) estão disponíveis na forma de vagas e não de matrículas, no caso da rede municipal são 51 creches com 2.545 vagas. Por outro lado, no que tange as pré-escolas municipais, os dados disponibilizados são de matrículas, sendo 5.161 crianças distribuídas em 211 turmas, apontando para uma média de 24,5 crianças por turma

Na Itália, no final dos anos 1970, em muitas cidades, as redes municipais foram parte ativa na transformação das estruturas destinadas as crianças pequenas, em um período no qual estavam sendo inauguradas muitas creches e pré-escolas. Muitas crianças com deficiência começavam a ingressar nas escolas infantis, em um momento histórico no qual não se tinha mais um princípio orientador de uma educação que selecionava aqueles que “poderiam” integrar o coletivo escolar (CANEVARO, 2001).

Os serviços educacionais oferecidos pela rede de ensino de Bologna às crianças de zero a seis anos de idade são divididos em territórios, uma espécie de organização por zoneamento, onde cada território configura uma unidade administrativa. No total são 9 territórios, compostos por 24 gestores educacionais - (*pedagoga*) -, os quais se responsabilizam por até seis serviços do território. De acordo com essa proposta, os serviços que compreendem a faixa etária dos zero aos seis anos de idade se configuram de diferentes formas, entre elas temos: a Creche (*Nido*), a pré-escola (*scuola dell'infanzia*), os Centros para crianças e pais (*Centri per bambini e genitori*); e o Serviço Educativo Territorial (*Servizi Educativi Territoriali - SET*). Do ponto de vista da estrutura, a Rede Municipal de Ensino de Bologna é composta por 51 creches, 67 pré-escolas, 9 Serviços Educativos Territoriais, entre ludotecas, espaços de leitura, laboratórios e centros para educação ambiental e 8 Centros para crianças e pais¹².

O contato¹³ com o campo de pesquisa, neste contexto, deu-se no encontro com diferentes espaços, possibilitando uma série de ações: visita à creches e pré-escolas municipais, realizando observações de algumas jornadas diárias destes espaços; acesso ao acervo bibliográfico (documentos e textos) de dois Centros de Documentação¹⁴ da cidade - sendo um voltado especificamente para inclusão escolar e social (*Centro Documentazione Handicap*), enquanto outro, Riesco (*Centro Servizi Consulenza Risorse Educative Scolastiche*), envolvendo temas mais abrangentes, tendo a inclusão escolar como linha transversal; realização de entrevistas com gestores da educação infantil e conversas informais com professores do apoio especializado.

Do ponto de vista metodológico, o primeiro contato com o serviço da rede municipal deu-se a partir da conversa com uma gestora educacional responsável por um conjunto de serviços oferecidos para educação infantil de um dos territórios da cidade. A realização desta primeira entrevista¹⁵ foi possível devido ao contato próximo da entrevistada com o núcleo de pesquisa da Universidade de Bologna, o

¹² Informações obtidas no site da Secretaria de Educação do município de Bologna: <http://iesbologna.it>. Acesso em Junho de 2016.

¹³ Anexo C - Carta de Apresentação para "visite ai servizi di Bologna".

¹⁴ Os Centros de Documentação na Região da Emilia-Romagna desenvolvem um importante papel no apoio às escolas e aos demais serviços educacionais. São espaços de serviço e consultoria que reúnem documentações de experiências significativas sobre projetos particularmente inovativos, singulares, de inclusão escolar, de pesquisa e experimentação (BENINCASA-MEIRELLES; MASELLI, 2015).

¹⁵ Anexo D - Modulo di Autorizzazione (liberatoria).

qual estive vinculada no período de estágio sanduíche. O objetivo desse primeiro contato foi conhecer a organização da estrutura da educação infantil, na tentativa de me familiarizar com um sistema tão diferente do brasileiro, a ponto de, posteriormente, organizar algumas questões e elementos de aprofundamento na proposta que acompanha e sustenta os processos de inclusão escolar na educação infantil. Após esta primeira conversa, e depois de muitas tratativas, foram realizadas mais três entrevistas e uma série de observações em escolas infantis (creche e pré-escola).

Até o momento, foi apresentado ao leitor qual foi a intencionalidade e quais foram os movimentos realizados para acessar e conhecer dois contextos com características diferentes. A complexidade presente no movimento de investigar duas realidades distintas fez com que o acesso a estudos e documentações fosse ampliado pela interlocução com informantes-chave, assim como visita a algumas escolas infantis que ofereciam o apoio especializado. Portanto, eleger esses interlocutores que fossem figuras-chave e ouvi-los no detalhamento que a entrevista propicia, foi a estratégia considerada mais eficaz para o desenvolvimento da pesquisa. No que concerne à particularidade do contexto italiano, acessar os serviços foi algo desafiador em função de identificar naquele país regras muito criteriosas, no sentido de permissão de visita a pessoas externas à escola.

A escolha pelo método de entrevista permitiu maior flexibilidade de uso, de modo que não foi apresentada fechada e rígida como um questionário, mas também não permitiu uma abertura plena e solta do entrevistado, pois foram escolhidos pontos a serem discutidos. Penso que optar pelo uso da entrevista vai além do aspecto referente a um instrumento metodológico; realizar uma entrevista é tomar as palavras do outro como histórias contadas sobre aquele contexto, naquele momento, onde: “[...] a principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa está ligada ao fato que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p.11, tradução nossa).

Nessa direção, ainda no que diz respeito a natureza da entrevista, gostaria de refletir sobre duas definições: entrevista não direcionada/não diretiva e entrevista semi-estruturada. Com base no referencial de Ritta Bichi (2007), a entrevista “*não*

direcionada/não diretiva” (non direttive) é uma entrevista biográfica, na qual as palavras do entrevistado são compreendidas como a história de sua experiência de vida social, elas são o centro da atenção do pesquisador/entrevistador, o qual possui a tarefa de dar ao entrevistado uma liberdade dentro dos pontos propostos para a entrevista. Liberdade no sentido de como o entrevistado enxerga o mundo, as suas percepções, enfim, de compartilhar a sua experiência assim como pensa tê-la vivido. Por outro lado, a *entrevista semi-estruturada* prevê um conjunto de pontos, de certa forma ordenados, mas constituídos de questionamentos abertos. Assim, nessa modalidade entram em jogo as peculiaridades de cada situação de entrevista, na qual cada entrevistado estará livre para expressar suas opiniões, dificuldades, experiências, relacionadas aos pontos escolhidos pelo pesquisador/entrevistador. Portanto, os modos de aplicar essas duas formas de fazer entrevista são muito próximos, a diferença entre eles está naquilo que fazemos com o estatuto das palavras dos entrevistados. Dessa forma, a entrevista semi-estruturada trata a narrativa do entrevistado como fonte de informações, entre outras que serão produzidas no campo (documentos, por exemplo). Já a entrevista não direcionada/não diretiva considera a descoberta desse mundo narrado pelo entrevistado, no intuito de reconstruir “[...] os universos de crenças que se expressam nas entrevistas enquanto se constroem e se estruturam na interação com o pesquisador [...] E que as suas avaliações reflexivas, resgatadas por meio da sua descrição, se inserem nos processos de construção da realidade social (BICHI, 2007, p.59, tradução nossa)”. Destaco as duas definições por entender que as entrevistas realizadas no campo empírico da tese navegam entre os dois conceitos apresentados.

O presente capítulo teve como objetivo compartilhar com o leitor a base teórica do estudo, evidenciando o caminho metodológico escolhido, o qual envolveu dois campos empíricos de investigação - Santa Maria e Bologna. Também foi

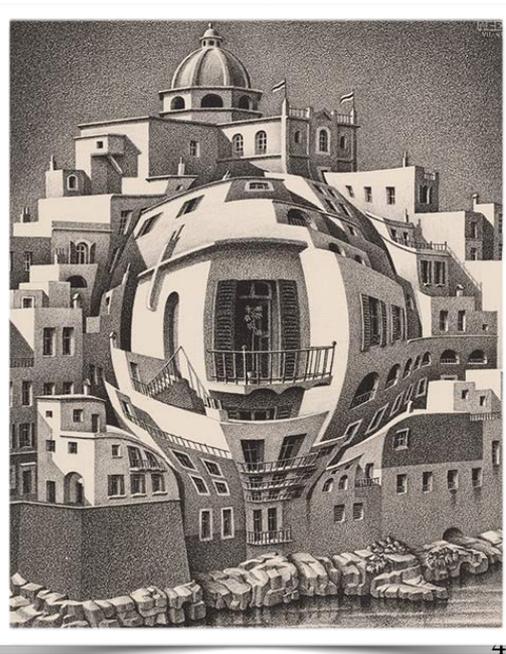


Figura 6. Balcony, 1945. Lithograph
M.C. Escher

abordada a justificativa que insere esses dois contextos como parte analítica da tese, apresentando brevemente a organização e a trajetória traçada no campo de pesquisa de cada rede. Como ampliação da análise, busco no conhecimento acadêmico do próximo capítulo o que as produções científicas têm abordado sobre as temáticas que envolvem os campos da educação infantil e o da educação especial, considerando os serviços de apoio especializado a bebês e crianças pequenas com deficiência.

CAPÍTULO 2¹⁶

NA BUSCA POR PALAVRAS: o que dizem as produções acadêmicas sobre a educação infantil e o apoio especializado

Havia ali um grande grupo de pessoas, homens e mulheres, novos e velhos, todos vestidos da maneira mais estranha, mas sem falar. No chão havia um montão de grandes dados, que tinham letras nas seis faces. Aquelas pessoas jogavam continuamente os dados e depois observavam-nos fixamente durante muito tempo.

- Que estão fazendo? - murmurou Bastian. - Que jogo é aquele? Como se chama?

- É o jogo do acaso - respondeu Argax. Acenou aos jogadores (...).

- Já não são capazes de contar histórias. Esqueceram a fala. Por isso lhes inventei esse jogo. Para passar o tempo, como você vê. E é muito simples. **Pensando bem, temos de concordar que, no fundo, todas as histórias do mundo se compõem apenas de vinte e seis letras. As letras são sempre as mesmas, só a sua combinação varia.** Com as letras formam-se palavras, com as palavras frases, com as frases capítulos e com capítulos histórias. Olhe o que aquilo deu! (ENDE, 2001, p.343, grifo meu).

No grande campo que compreende as produções acadêmicas relativas às áreas

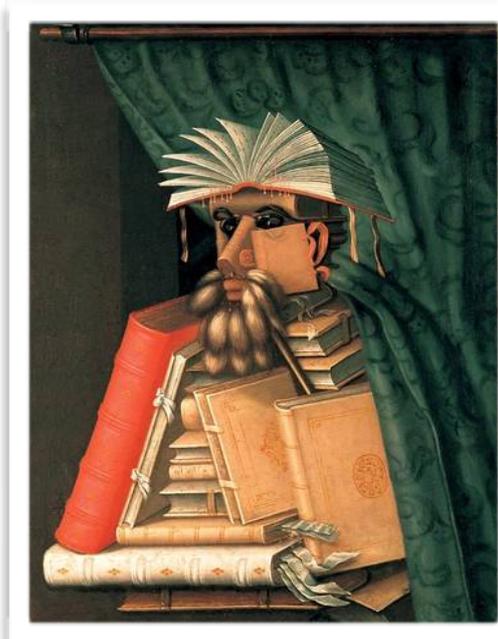


Figura 7. Il Bibliotecario de Giuseppe Arcimboldo (c.1570)

da Educação Infantil e da Educação Especial, formam-se, no encontro dessas vinte e seis letras do alfabeto, trabalhos/pesquisas/textos, os quais, em uma construção não tão "aleatória", produzem/constituem formas de pensar conhecimentos sobre um campo de intersecção. Como pesquisadora, busco conhecer meu campo de estudo a partir das palavras, do encontro das letras que constituem pesquisa. Nessa busca, algumas perguntas me acompanham: quais são as temáticas que envolvem os campos da educação infantil e o da educação especial? O que tem sido produzido no encontro das duas áreas? No que diz respeito aos serviços de apoio

especializado, como a educação infantil tem sido contemplada nesse campo de investigação? Nessa direção, o objetivo do presente capítulo é compartilhar aquilo

¹⁶ Vale salientar que o acesso aos trabalhos acadêmicos na Itália possuem regras distintas daquelas brasileiras. Na Itália fica a cargo da instituição a publicização dos trabalhos acadêmicos. Portanto, a diferença existente no levantamento bibliográfico entre o contexto brasileiro e o italiano está associada as diferentes regras de acesso pleno ou não das pesquisas.

que escolho no encontro de ambas as áreas; e, para isso, os seguintes descritores me acompanham: educação infantil; educação especial; atendimento educacional especializado e apoio especializado. Sempre estabelecendo relações duplas entre os descritores. Vale destacar que, durante a busca dos trabalhos, os descritores foram colocados no campo “assunto” e, não no de “palavras-chave”, com o intuito de abranger um número maior de pesquisas. O exercício de buscar e, posteriormente, efetuar a leitura de outros estudos possibilita viver uma experiência de leitura, de abrir-se para:

As mutações do ler e escrever, a estruturação do trabalho de pesquisa. Caminhar no labirinto de uma “leitura adúltera¹⁷”, capaz de interrogar a própria biblioteca, a bibliografia, o conhecimento sistemático e coerente. Promover encontros insólitos, deixando-se afetar pelo universo das letras, dos textos e dos autores. Organizar o que não existe ainda, oferecendo espaço para que algo de novo apareça... (VASQUES, 2008, p.49).

Nesse movimento, procuro aventurar-me pelas estantes virtuais das produções do conhecimento dos programas brasileiros de pós-graduação. Tal pesquisa deu-se por diferentes caminhos e espaços: banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); Periódicos Capes; LUME - Repositório Digital da UFRGS; Produções dos Anais da ANPEDSUL (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul) e da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)¹⁸; e Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Estes bancos contemplam tanto os trabalhos de teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* (teses e dissertações), quanto outros trabalhos acadêmicos resultantes de pesquisas. Mapeio, em um primeiro momento, os trabalhos dentro de um determinado período, lembrando sempre que o mapa a ser construído está constantemente se modificando, pois existe um fluxo contínuo de produção do conhecimento no âmbito acadêmico. Um mapa como nos aponta o literato Ricardo Píglia:

¹⁷ Borges apud Manguel (1997).

¹⁸ Na Produção dos Anais da ANPEDSUL foram pesquisados dois eixos: Educação e Infância (eixo 5) e Educação Especial (eixo 22). E nos anais da ANPED os grupos de trabalhos pesquisados foram: GT 07 - Educação de crianças de 0 a 06 anos e o GT 15 - Educação Especial.

- Um mapa - disse - é uma síntese da realidade, um espelho que nos guia na confusão da vida. É preciso saber ler entre as linhas para encontrar o caminho. Veja bem. Se a pessoa estuda o mapa do lugar onde mora, **primeiro tem de encontrar o lugar em que está ao olhar o mapa.** Aqui, por exemplo, é a minha casa. Esta é a rua Puan, esta a avenida Rivadavia. O senhor, agora, está aqui. - Fez uma cruz. - É este. - Sorriu. (2006, p.14, grifo meu).

Na construção desse mapa, o primeiro ponto a ser levado em consideração é o marco temporal. A escolha por olhar a produção a partir do ano de 2007 se dá pelo fato de ser o ano no qual a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva passou a ser escrita. Desse modo, no campo da Educação Especial, o ano de 2008 se constitui como um marco, devido à oficialização de tal Política. Essa sinaliza a inclusão escolar como caminho prioritário para a escolarização do alunado da educação especial, identificados como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Após a publicação da Política, teremos a aprovação da Resolução n. 04/2009 (BRASIL, 2009a), documento normativo que a confere certa operacionalidade, ao reafirmar a educação especial como complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum e ao tornar obrigatória a oferta do atendimento educacional especializado para os alunos identificados com deficiência, em fase de escolarização. Como estratégia de ampliação dos serviços especializados, no que diz respeito à distribuição de recursos do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), o Decreto n. 7.611/2011 assegura a dupla matrícula, estendendo o uso de recursos do fundo para as instituições especializadas. Trata-se de marcos legais importantes no histórico da área, os quais serão alvo de maior atenção nos próximos capítulos.

Quando nos dedicamos a essas buscas, percebemos que os campos da educação infantil e da educação especial ainda são pouco relacionados em pesquisas e artigos. Ademais, Kuhnen (2011), em estudo sobre política educacional com ênfase na interseção entre as áreas de Educação Infantil (EI) e Educação Especial (EE), reafirma:

[...] que são poucos os trabalhos que efetivamente fazem a interseção da EI com a EE. A maioria dos textos tem uma abordagem focalizada nas discussões da deficiência, na socialização e no relacionamento dos sujeitos com seus pares ou nos profissionais que atuam com as crianças (p.173).

A pesquisadora pontua que existe uma ausência de pesquisas que analisem a relação entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas no campo da educação infantil na perspectiva inclusiva, como também nas diferentes organizações do trabalho pedagógico para as crianças com deficiência na educação infantil.

Muitas são as produções que envolvem estas áreas do conhecimento, porém, geralmente, em separado. As discussões desenvolvidas no campo da educação infantil ganham visibilidade com pesquisadores de referência, como Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Ana Lúcia Goulart de Faria, Moysés Kuhlmann Junior, Eloísa Rocha, Maria Carmen Silveira Barbosa, entre outros. A precariedade na formação inicial e continuada dos professores, as políticas públicas e gestão da educação infantil, a qualidade do serviço oferecido aos pequenos, as discussões sobre o currículo e o ensino de nove anos, a caminhada histórico-social da infância são alguns dos temas constantemente contemplados nas pesquisas dessa área (ROSEMBERG, 2002; FARIA, 2005; CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006; KUHLMANN JR, 2007; KRAMER, 2009; ROCHA, 2013; BARBOSA, 2013; 2014).

Por outro lado, no campo da educação especial, também teremos um grande número de pesquisadores que se debruçam sobre o tema da formação docente inicial e continuada, como Claudio Roberto Baptista, Denise Meyrelles de Jesus, Kátia Moreno Caiado, Maria Helena Michels, Rita de Cássia Magalhães; discussões envolvendo a temática das políticas de educação especial e inclusão escolar são encontradas também nos trabalhos de Mônica Kassar, Rosângela Prieto, José Geraldo Bueno, Silvia Meletti, entre outros; sobre o serviço de atendimento educacional especializado, temática recente, no que diz respeito às pesquisas no âmbito acadêmico, encontramos os estudos realizados por Tezzari (2002), Souza (2004) Prieto e Souza (2007), Soares (2011), Benincasa (2011), Bridi (2011), Bedaque (2012), Delevati (2012), Araruna (2013), Albuquerque (2014). Estas são algumas das pesquisas que apresentam, em suas investigações, uma aposta na escolarização dos sujeitos com deficiência no espaço do ensino comum; as singularidades dos serviços especializados (por rede de ensino/município/estado); enfim, a possibilidade de

pensar no atendimento educacional especializado que transborda o espaço físico da sala de recursos multifuncional¹⁹, como um serviço que abrange práticas pedagógicas, assessoria à família, formação dos demais docentes e funcionários/personagens envolvidos no espaço escolar e, ainda, na interlocução com os profissionais da área da assistência e saúde (áreas intersetoriais).

Na busca de estudos que versam sobre a educação especial em relação com a educação infantil, encontro pesquisadores como Rosalba Garcia (UFSC), Sonia Lopes Victor e Rogério Drago (UFES), Marilda Bruno (UFGD), Enicéia Mendes (UFSCar), entre outros. Estes debatem as políticas de inclusão escolar para os alunos da educação infantil, inclusive apresentando estudos que analisam as perspectivas de implementação dos serviços de atendimento especializado para essa etapa de ensino.

Do ponto de vista da organização do capítulo, considerando as questões norteadoras e os descritores que possibilitaram o encontro com as pesquisas, organizo em dois momentos a apresentação dos estudos. Em um primeiro momento serão destacados os trabalhos que, de alguma forma, relacionam os campos da educação infantil e da educação especial; e, na sequência, terão destaque os trabalhos que abordam o tema do atendimento educacional especializado, evidenciando quais têm sido os serviços propostos para as crianças com deficiência na educação infantil.

Nos trabalhos que apresentam relações entre os campos da educação infantil e da educação especial, inúmeras são as temáticas abordadas. Para destacar algumas: acessibilidade referente às barreiras arquitetônicas; adaptação de recursos pedagógicos, como os brinquedos na educação infantil; análise do uso de sistemas alternativos de comunicação, principalmente, em casos do diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento (TGD); confecção de recursos da tecnologia assistiva para crianças com paralisia cerebral no contexto da educação infantil; processos de interações no ambiente da educação infantil entre crianças com e sem deficiência; educação bilíngue para surdos; análise de estratégias de comunicação e interação social de crianças com múltipla deficiência na educação infantil; relevância do

¹⁹ A sala de recursos multifuncional consiste em um espaço que pode ser utilizado para realização do atendimento educacional especializado no âmbito da escola regular. Essa sala é constituída de equipamentos, mobiliários e materiais didático pedagógicos. Trata-se de um espaço que reúne os materiais a serem utilizados pelo educador especializado no atendimento aos alunos da educação especial, destina-se ao atendimento complementar ou suplementar à escolarização e pode envolver a ação individualizada ou com pequenos grupos.

brincar na educação infantil para o processo de inclusão; experiências de inclusão em redes municipais de ensino de diferentes municípios e estados, focalizando, principalmente, as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar; as práticas docentes voltadas para as necessidades de formação inicial e continuada dos professores; análise de documentos como os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, focando a criança com deficiência; o serviço de atendimento educacional especializado para a educação infantil; e a adaptação de materiais pedagógicos, como por exemplo, livros infantis para alunos cegos e com baixa visão.

Dentre as temáticas abordadas acima, destaco sete pesquisas que apontam aspectos interessantes ao abordar a relação entre educação infantil e a educação especial: Zortéa (2007), Sá (2008), López (2010), Kuhnen (2011), Freitas (2011), Chiote (2012) e Nunes (2015).

Em sua pesquisa, Zortéa (2007) mergulha no universo das escolas municipais infantis do município de Porto Alegre, tendo como objetivo “[...] investigar como ocorrem as interações entre pares no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais²⁰ na educação infantil” (p.20), ou, mais especificamente: “[...] o que emerge dos encontros das crianças com necessidades educacionais especiais com seus pares na escola infantil” (p.13). Acompanhada por autores como Sarmiento, Corsaro, Bauman, Bateson, Rosseti-Ferreira, Góes, entre outros, a autora aborda diferentes perspectivas teóricas como a sociologia da infância, o pensamento sistêmico e a psicologia com enfoque interacionista, os quais fundamentam seu trabalho. Em uma perspectiva etnográfica, Zortéa (2007) realiza sua pesquisa em duas turmas de uma escola municipal infantil (jardim II e jardim III), a qual, naquele ano (2006), apresentava o maior número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em relação às outras escolas infantis da rede. A pesquisa teve como instrumento principal a observação, por meio do registro em um diário de campo. Nesse, as observações são descritas de modo detalhado, na busca de um “fotografar com as palavras”, “reter” de alguma forma os registros daquele contexto. (ZORTÉA, 2007, p.63).

²⁰ A autora opta por utilizar a nomenclatura necessidades educacionais especiais, devido a “[...] sua abrangência, por estar em consonância com a legislação vigente, bem como por esta ser a nomenclatura utilizada no contexto da RME/POA onde ocorreu este estudo.” (ZORTÉA, 2007, p.18).

A pesquisa “[...] foi direcionada no sentido de captar as vozes das crianças, nas suas múltiplas manifestações expressivas: linguagem oral, gestual, facial, etc., a partir da observação de suas ações [...]” (p.20). Destaco algumas das tantas questões trazidas pela autora como mobilizadoras do estudo: “[...] como interagem as crianças na escola com um sujeito, colega, par, visto ou anunciado, como diferente? Estas crianças, ditas diferentes [...], como atuam junto a seus colegas, de que estratégias se valem para aproximarem-se umas das outras?” (ZORTÉA, 2007, p.20).

De acordo com a autora, muitos dos trabalhos realizados na área advêm da voz dos adultos, poucos são os estudos que abrem espaço para ouvir as crianças. No entanto, pontua que em sua pesquisa não teve pretensão de excluir a voz dos adultos (famílias, educadores, especialistas) nesse processo de compreensão da inclusão, “[...] mas compreender estes processos de inclusão, contextualizando-os a partir das crianças” (p.20). Destaca a riqueza da possibilidade de incluir as crianças na cena escolar como parte valiosa desse processo, de modo a trazer à tona o que é produzido na interação entre as crianças, ações/observações, as quais, muitas vezes, ficam em segundo plano (ocupam um lugar secundário na cena escolar). Nessa direção, Zortéa (2007) busca levar em consideração a relação entre todos os envolvidos, a visão/participação dos adultos, das crianças e de suas famílias. Neste ponto, a autora apresenta conexão direta com o pensamento sistêmico ao adotar a metáfora da “dança” presente na teoria de Bateson (1999), tomando as partes da dança em relação ao número completo, “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). A sociologia da infância se apresenta como uma teoria que sustenta a participação ativa das crianças como sujeitos protagonistas dos processos em seus diferentes contextos, como, por exemplo, no da escola.

A pesquisadora faz destaque a práticas de sala de aula que tomam a presença de um aluno com deficiência em turma como algo que poderia desfavorecer os outros, como se pelo fato de esse aluno estar em classe não fosse possível a realização de algumas atividades, como, por exemplo, o uso da tesoura, ou até mesmo, comportamentos que poderiam vir a influenciar os demais alunos.

Como metodologia de análise, a autora sinaliza que, após releituras do diário de campo, foram recortados 97 episódios. O segundo passo foi ler e reler os episódios, com o objetivo de sinalizar as temáticas recorrentes, enfim, “[...] os significados que emergiam nos encontros entre as crianças [...]”. Após esse trabalho analítico surgem diferentes dimensões, que são nomeadas em quatro eixos que se constituem “[...] na forma encontrada de nomear e narrar os modos de socialização observados nas interações entre as crianças desta escola infantil, da qual Júlio e Mari faziam parte [...]” (Ibdem, p.83). Júlio é um menino de seis anos com Síndrome de Down, que está há dois anos nessa escola infantil e frequenta semanalmente o serviço de Psicopedagogia Inicial. O segundo sujeito da pesquisa é Mari, uma menina de cinco anos que tem diagnóstico de Paralisia Cerebral por anóxia e frequenta a escola infantil pela primeira vez. Mari recebe acompanhamento neurológico pela AACD e também frequenta o atendimento semanal na Psicopedagogia Inicial.

As quatro dimensões anunciadas por Zortéa (2007) intitulam-se como “Os caminhos para estar juntos: compreender o outro; Movimentos ativos de aproximação; Ações partilhadas; e Tão perto e tão longe”. Cada dimensão constitui-se de episódios observados pela pesquisadora no âmbito da escola municipal infantil em questão. A primeira dimensão diz respeito à tentativa de ler o outro a partir da observação de palavras, olhares, gestos, na tentativa de “[...] compreender as dinâmicas do lugar onde se chega e dos atores que se movimentam nos cenários do cotidiano desta escola infantil” (p.105). A segunda dimensão analítica apresenta episódios com o foco maior na interação entre as crianças, destacando ações claras de investimento por parte de Júlio e Mari em direção à participação ativa no grupo e nas atividades propostas para todos da turma. O terceiro momento representa situações/episódios em que as crianças partilham ações, uma dimensão caracterizada por Zortéa (2007), como a da impossibilidade, “[...] a partir de determinado momento, de ‘enxergar’ quem propõe o que está ocorrendo. As crianças passam a compartilhar algo que é delas, que pertence a elas e não mais apenas a cada uma” (p.175). Na quarta e última dimensão, a autora dá destaque a movimentos de afastamento entre as crianças, não necessariamente de ordem física, “[...] mas são episódios que mostram claramente as recusas de compartilhar os objetos, espaços, brincadeiras, produções... e também as negativas de acesso” (p.187). Muitas são as

considerações, reflexões críticas e conclusões apresentadas no referido estudo, para destacar algumas: a presença de crianças com necessidades especiais, com seus limites físicos mais visíveis/perceptíveis, possibilita a expressão de outras necessidades nas demais crianças, como, por exemplo, a dificuldade de utilizar a tesoura; “[...] as instituições que a sociedade cria para suas crianças são como declarações que se faz sobre o que se pensa delas, o lugar que lhes reservamos e o que se espera delas.” (ZORTÉA, 2007, p.209).

Considero que, em suas pontuações, a autora destaca questões que são muito caras ao pensar a educação das crianças pequenas, como considerar o aluno da educação infantil protagonista de seus processos de aprendizagem; apostar na imagem de um sujeito de direitos, capaz de participar como protagonista no fazer pedagógico. Outro ponto que merece atenção diz respeito a certa invisibilidade da interação entre as crianças, conseqüentemente, da riqueza dos processos que ali ocorrem, sendo, muitas vezes, ignorados pelos professores como observações de episódios esporádicos e não passíveis de aprendizagem. Enfim, muitos são os pontos pertinentes, desse modo, finalizo minha leitura do referido estudo, destacando palavras da autora: “me atreveria afirmar que uma importante função que temos juntos às crianças é estar tão próximos que nos permita colocar-nos como ‘ponte’ entre elas quando isto for necessário, [...] percebemos quando precisamos ‘sair’ de cena” (ZORTÉA, 2007, p.214).

A segunda pesquisa a ser destacada trata-se de uma tese de doutorado, a qual analisa, no contexto de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede de ensino da cidade de Vitória/ES, o processo de inclusão de dois alunos diagnosticados com autismo. Utilizando o método cartográfico de pesquisa, Sá (2008), a partir de encontros sistemáticos com o corpo docente da escola, realizava “[...] formação continuada em contexto, pela via de leituras, discussões e planejamentos acerca dos contextos vividos, bem como acompanhava, individualmente, cada criança uma vez na semana, em suas respectivas salas de aula [...]” (p.42). De acordo com a pesquisadora, o estudo buscou “[...] contextualizar e analisar as relações que permearam a paisagem investigada, cartografando seus possíveis engendramentos com os processos inclusivos de ensino que ali se agenciavam” (p.43), como também “[...] entender os processos de subjetivação ali

instituídos, tendo como premissa: o lugar ocupado pela educação/educação inclusiva em suas respectivas concepções de mundo” (p.43). Sá (2008) subsidia sua pesquisa na companhia das teorias psicanalíticas (perspectiva Freud-lacanianana) para pensar na formação da subjetividade da psique humana e nos estudos foucaultianos com o objetivo de discorrer sobre a estrutura escolar e seus movimentos reguladores. Como instrumentos metodológicos, a serviço do método cartográfico, a autora utiliza o diário de campo e a entrevista semiestruturada com todos os sujeitos envolvidos no estudo, em especial as responsáveis pelos alunos em foco. O material de análise consiste nas cenas/episódios observados em sala de aula e registrados em seu diário de campo e, ainda, registros fotográficos. Não fica claro o período em que a pesquisadora permaneceu na escola realizando as observações dos dois alunos (sujeitos da pesquisa) em sala de aula, a formação de professores e as entrevistas com a pedagoga e as professoras de sala. No entanto, fica visível uma permanência extensa, de mais de um ano de presença no contexto da escola em questão. Entre tantos aspectos sinalizados por Sá (2008) em suas considerações, destaco a importância de uma parceria articulada entre a Secretaria Municipal de Educação e as instituições especializadas, no contexto do estudo, a APAE-Vitória/ES, e a problematização frente à formação continuada em contexto, principalmente, nos momentos de planejamento semanal, tempo/ espaço de encontro dos envolvidos com a criança em questão.

Por outro lado, destaco a pesquisa de López (2010), a qual, diferentemente dos movimentos realizados por Zortéa (2007) e Sá (2008), não apresenta registros de uma pesquisa de campo no âmbito escolar, mas, sim, um estudo mais teórico. Trata-se de um trabalho de análise documental (fontes nacionais e internacionais) que abrange o período de 2000 a 2010 e busca “[...] contribuir para o entendimento das políticas de educação inclusiva para a educação infantil, articulando os campos da Educação Infantil (EI), Educação Especial (EE) e Políticas Educacionais Inclusivas (PEI)” (LÓPEZ, 2010, p.31). De forma mais específica, a autora buscou “[...] apreender como se estrutura o atendimento voltado às crianças de 0 a 6 anos com deficiência, mediante a proposta curricular e de serviços especializados” (p.31). A análise constitui-se, ainda, de documentos citados na coleção intitulada Educação infantil: saberes e práticas da inclusão (BRASIL, 2006c), com o objetivo de compreender como

as políticas de educação inclusiva estão sendo pensadas/propostas para a Educação Infantil. Para citar alguns desses documentos: Declaração de Salamanca (1994), Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil (1998), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 02/2001), LDB/1996, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Política Nacional de Educação Infantil (2006c), entre outros.

A pesquisa de López (2010) pontua elementos interessantes para se pensar a relação entre as duas áreas já citadas, como a proximidade da educação infantil e da educação especial na concepção de propostas educacionais baseadas no assistencialismo; a hipótese de um atendimento educacional especializado direcionado ao ensino fundamental, não levando em consideração as especificidades da educação infantil; entre outros. A partir da análise detalhada dos oito volumes que constituem a coleção Educação infantil: saberes e práticas da inclusão (BRASIL, 2006a), e na busca de “[...] identificar quais são os saberes e quais são as práticas disseminadas nos documentos, por meio da análise dos objetivos da coleção veiculados em alguns volumes” (p.141), pontuo alguns dos elementos de análise destacados pela autora: na leitura dos títulos da coleção em questão, percebe-se uma centralidade no conceito de deficiência pautado nas dificuldades e limitações do sujeito; e, o uso da coleção como ferramenta de orientação na formação dos professores e construção de projetos pedagógicos. No que diz respeito “aos saberes” relacionados na coleção, traduzem-se como ações de intervenção, atendimento e prática pedagógica com as crianças; na percepção de uma centralidade no “saber fazer”, em contrapartida, há um esvaziamento do conhecimento do professor ou o acesso restrito a um conhecimento mais específico. A autora ainda realiza uma análise extensa diante dos conceitos recorrentes no texto da coleção, o currículo e a estrutura dos serviços propostos para o atendimento educacional especializado oferecido às crianças pequenas. Como considerações do estudo de López (2010), sinalizo as seguintes: a educação infantil na perspectiva inclusiva se estrutura por intermédio de políticas nacionais e de recomendações internacionais cujo objetivo é atender as crianças com deficiência, “[...] consideradas de vulnerabilidade social, e que, sendo assim, devem ser atendidas, no âmbito das políticas focais” (LÓPEZ, 2010, p.230); a citação da educação infantil “[...] num contexto inclusivo, sob a sombra

de alguns conceitos que não lhe são próprios - NEE, deficiência, AEE, professor especializado, currículo especial, currículo adaptado” (Ibdem, p.231); “a política de EII tem referência no EF, restando à EI a subordinação às propostas inclusivas, que têm por base o EF” (LÓPEZ, 2010, p.231); entre outros.

No campo das políticas educacionais com ênfase na organização de uma rede municipal de ensino, a pesquisa de mestrado de Kuhnen (2011) buscou compreender dois aspectos que se relacionam. O primeiro diz respeito às “ações e estratégias das gerências envolvidas com o trabalho voltado aos sujeitos da Educação Especial” (p.173). Enquanto que o segundo busca “identificar elementos para compreender os fundamentos teóricos, principalmente os psicológicos, que norteiam as diretrizes curriculares para os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil numa perspectiva inclusiva” (p.173). Tal pesquisa analisa a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF), no período de 2000 a 2010, a partir de dois eixos centrais: “[...] 1) as formas organizativas da Educação Infantil para atender os sujeitos da Educação Especial e 2) os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e da Educação Especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis (RMF)” (p.13). Do ponto de vista metodológico, foram realizadas duas ações: a primeira envolve uma análise documental das políticas nacionais de educação especial e de educação infantil; enquanto que a outra ação se configura na leitura dos projetos político-pedagógicos das creches e dos núcleos de educação infantil com o objetivo de apreender “as linhas gerais, os fundamentos teóricos, os objetivos e os encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças menores de seis anos do ensino regular.” (p.30). Considerando que “tais documentos devem contemplar também o atendimento aos sujeitos da Educação Especial” (p.30) como complemento de pesquisa, foram realizadas entrevistas com os gestores das áreas de educação infantil e educação especial da Rede, com o objetivo de conhecer a proposta de atendimento aos alunos com deficiência na educação infantil.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o apoio especializado oferecido “aos sujeitos da Educação Especial é realizado nas unidades educacionais polos, organizados na forma de atendimento educacional especializado, oferecido com apoio de salas de recursos multifuncionais, denominadas, nessa rede, salas

multimeios (SM)” (p.75). Nessa rede, as salas multimeios são organizadas por regiões da cidade, são 19 salas em funcionamento, sendo 15 em escolas básicas (ensino fundamental completo), duas em creches, uma polo em Núcleo de Educação Infantil, uma polo em “escola desdobrada” (escola de ensino fundamental que oferta somente os anos iniciais). De acordo com a Khunen (2011), “as SM funcionam como polo de atendimento, recebendo também alunos de outras unidades, localizadas na ‘área de abrangência’ desses polos, e tem como objetivo ofertar atendimento educacional especializado” (p.79). No caso das crianças com deficiência matriculadas na educação infantil, o atendimento educacional especializado ocorre “no contraturno no caso das crianças que frequentam período parcial ou, no caso das crianças que frequentam o período integral, o professor do AEE faz o atendimento coletivamente no grupo, na própria unidade e trabalha com o sujeito da EE no contexto de sala” (p.94). A RMF também possui parcerias e convênios com as instituições especializadas: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC), o Instituto de Audição Terapia da Língua (IATEL) e a Associação dos Surdos, as quais têm como papel oferecer o atendimento de caráter complementar e não substitutivo da escolarização.

No que concerne às considerações levantadas pelo estudo de Khunen (2011), compartilho alguns pontos de destaque: não foram encontrados, na rede pesquisada, elementos de conexão entre as diretrizes pedagógicas da educação infantil e da educação especial, uma vez que os pressupostos teórico-metodológicos que as fundamentam, de acordo com a análise realizada, são diferentes. “Esses referenciais não são articulados entre as duas áreas, pois na EI a formação é pautada nas Diretrizes da Educação Infantil e a formação da EE é pensada na perspectiva das áreas de deficiência” (p.98). A organização dos serviços de apoio especializado oferecido pela rede encontra-se em consonância com o modelo nacional, sendo oferecidos nas salas multimeios (equivalente às salas de recursos multifuncionais), porém, para as crianças em idade de zero a três anos, para as quais a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) prevê o serviço de intervenção precoce, tal serviço ainda não foi sistematizado na rede pesquisada: “Todavia, não verificamos essa proposta nos documentos da RMF, apenas um indicativo na entrevista com a gerente de educação inclusiva” (p.177). E,

no que se refere à organização do atendimento específico às crianças com deficiência na educação infantil, parece não ocorrer “uma articulação efetiva em termos de projeto pedagógico, essa ocorre mais em termos de gestão (...) As responsabilidades compartilhadas são de ordem burocrática” (p.180). Por fim, a pesquisadora afirma não ter encontrado um projeto educacional comum que considere as especificidades da EI e da EE, que contenha a interseção entre os campos em questão.

Considerando, ainda, o campo de teses e dissertações escolhidas, destaco a dissertação de mestrado de Nunes (2015), a qual também desenvolve seu estudo no âmbito de um sistema municipal de ensino, em Goiás, ao analisar “[...] as diretrizes e ações que direcionam o acesso, a permanência e a inclusão de crianças público alvo da educação especial, nas instituições de educação infantil da Microrregião de Pires do Rio” (p.21). O estudo tem como questão norteadora: “as crianças de 0 a 5 anos, público alvo da educação especial, estão tendo a garantia do acesso e da permanência nas instituições de educação infantil dos municípios da Microrregião de Pires do Rio?” (p.20). O recorte temporal da pesquisa compreende o período de 2000 a 2013, de acordo com a autora esta escolha deu-se pelo fato de ser o ano de início do Programa Estadual de Educação para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva - Peedi em Goiás, “[...] o qual tinha como objetivo central a inclusão educacional de todas as crianças, e, para isto, determinava mudanças significativas nos sistemas educacionais e nas escolas, finalizando com o ano de coleta dos dados pesquisados” (p.24). A pesquisadora acredita que conhecer a realidade do Estado de Goiás e dos seis municípios que constituem a Microrregião de Pires do Rio poderá contribuir para a “universalização da educação infantil no Estado e nos municípios em estudo” (p.77). Os procedimentos de investigação que envolveram a pesquisa foram os de análise documental e entrevistas semiestruturadas. Também foram analisados os dados de matrículas das crianças identificadas como público-alvo da educação especial na educação infantil dos seis municípios estudados, tais dados foram acessados via microdados do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP). As entrevistas realizadas tiveram como protagonistas os gestores (secretários municipais de educação e coordenadores de educação especial), professores da educação infantil das redes municipais e professores de apoio à inclusão que atuam nas escolas infantis. De acordo com Nunes (2015), dos seis municípios analisados, somente

quatro oferecem o atendimento educacional especializado em salas de recursos; no entanto, não fica claro se são salas em escolas infantis ou em outro espaço. Em dois dos municípios investigados, as escolas não possuem salas de recursos e, de acordo com os gestores, os alunos com deficiência recebem atendimento nas salas de recursos das escolas estaduais. Ainda segundo a pesquisadora, no caso dos municípios em que as salas de recursos não foram implementadas, parece existir limitações financeiras nos serviços de apoio à inclusão. Um dos aspectos ressaltados por Nunes (2015) faz referência à ausência de serviços de estimulação precoce, atendimento previsto tanto nos documentos políticos nacionais, quanto na legislação do Estado de Goiás. Segundo a pesquisadora, “a falta de referência a este tipo de trabalho sugere que, ainda não há uma preocupação em relação à oferta de uma educação de qualidade de educação para as crianças público alvo da educação especial” (p.120). Por fim, Nunes (2015) destaca que a pesquisa lhe permitiu conhecer a realidade das instituições de educação infantil dos seis municípios em questão, fazendo-a perceber “a necessidade urgente de uma proposta pedagógica, que enfatize e coloque a criança no centro das práticas pedagógicas desenvolvidas, cuja constante preocupação seja seu pleno desenvolvimento uma vez que, a educação infantil é o espaço privilegiado para a convivência com as diferenças” (p.128).

Freitas (2011) constrói uma discussão sobre as crianças identificadas como hiperativas, tendo no campo de pesquisa as escolas infantis e creches comunitárias conveniadas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, a partir dos discursos produzidos pelas professoras, mais especificamente, pelas educadoras especiais que atendem essas crianças no serviço de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial na rede. A autora utiliza os conceitos de normalidade e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) como organizadores de sua análise, com aporte teórico do pensamento de Canguilhem e Foucault, associado ao pensamento sistêmico de Bateson. Dentre as evidências apresentadas nas entrevistas com as educadoras especiais, Freitas destaca uma dimensão de desamparo associada à hiperatividade, “[...] dirigida não só ao sujeito criança, mas a todos os implicados nessa rede. O desamparo, entendido como uma forma aguda de sofrimento de diversas ordens acaba por produzir uma existência de sofrimento” (p.7). Ainda de acordo com a pesquisadora, o impacto do diagnóstico produz

múltiplos efeitos que podem levar à produção desse sofrimento. Entre suas principais considerações, destaco a intervenção pedagógica e a necessidade de apoio dos educadores especiais como pilares de sustentação dos diferentes sujeitos implicados.

Chiote (2012) se propõe a analisar a mediação pedagógica como propulsora no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. Tendo como campo de pesquisa um Centro Municipal de Educação Infantil de Cariacica/ES, a pesquisadora realiza observações de um aluno, nomeado de Daniel, em momentos de brincadeiras livres. Esse momento de escolha “[...] se deu pelo fato de essa forma de brincar ocorrer diariamente e por percebermos nas professoras uma concepção de brincar livre, como algo natural que move as crianças a realizar essa atividade” (p.6). A partir desses momentos, a autora apresenta a construção de diferentes mapas na constituição de uma mesma criança. Os olhares da professora de sala, da “colaboradora de ações inclusivas” e das demais crianças da turma são vistos, em alguns momentos, como potencializadores das trocas de experiências e relações possíveis com Daniel. Esses movimentos também auxiliam as demais crianças a perceberem seu colega como alguém capaz de aprender a brincar, ou, como prefere Chiote (2012), “[...] uma criança a quem podiam ensinar a brincar” (p.12). Como considerações, esta pesquisadora destaca a não predeterminação das possibilidades de desenvolvimento das crianças com autismo; o brincar como um processo que favoreceu o desenvolvimento das demais crianças e suas relações com Daniel; e a mediação pedagógica como ação potente no desenvolvimento das crianças com deficiência.

Além dos trabalhos acadêmicos referidos, destaco as reflexões de Garcia e Lopez (2011) como um estudo que discute de forma adicional, aspectos que foram contemplados na interlocução das diferentes áreas. As autoras, com base na análise documental das políticas de educação especial brasileira, no período de 2000-2010, buscam compreender a complexa realidade da inclusão na educação infantil. Destaco o segundo momento do texto, no qual as autoras analisam a coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão (BRASIL, 2006a) como “[...] materialidade da proposição de uma política com enfoque inclusivo voltado para a EI” (p.5). A questão norteadora da análise do referido documento é “Como está caracterizada a

proposição política de educação infantil inclusiva?” (p.6). São sinalizadas algumas considerações, como o acesso das crianças ao ensino da educação infantil; a presença dos binarismos há tempos discutidos nos estudos da infância: “[...] assistencial e educacional, educar e cuidar e o ensino como eixo central na educação de crianças” (p.7). As autoras se depararam com grande diversidade no atendimento da educação infantil brasileira, a qual, embora se concentre na esfera das redes municipais de ensino, engloba as diferenças regionais, de gênero e etnias. Destaca-se ainda a presença dessa diversidade devido a um sistema social “[...] que acentua as diferenças de classe, as quais interferem na abordagem pedagógica, incluindo as concepções de educação e a qualidade do atendimento às crianças” (p.7). Entre as considerações destacadas pelas autoras diante da análise dos cadernos da coleção Saberes e práticas da inclusão, está o fato de que a educação infantil vem sendo considerada inclusiva devido aos serviços especializados oferecidos como complemento de seu trabalho e a apropriação de conceitos da educação infantil pelas políticas, com o intuito de caracterizá-las como inclusivas, como, por exemplo, criança, educação infantil, brincadeira como eixo norteador do currículo, entre outras.

Após haver abordado os trabalhos que possuem como campo investigativo as áreas da educação especial e da educação infantil, retomo uma das perguntas organizadoras do capítulo: No que diz respeito aos serviços de apoio especializado, como a educação infantil tem sido contemplada nesse campo de investigação? Com base nesse questionamento, serão apresentados os trabalhos que analisam tanto um serviço de apoio especializado oferecido às crianças com deficiência de zero a cinco anos, quanto aqueles trabalhos que analisam a perspectiva de implementação desses serviços a partir de diferentes aspectos como, por exemplo, as linhas teóricas que o sustentam; as derivações de espaços de formação; os desdobramentos do plano político na organização da oferta dos serviços nas redes de ensino, etc. Nesse universo, identifiquei duas pesquisas de mestrado que pontuam de forma específica o atendimento educacional especializado, e o modo como algumas redes de ensino se organizam para assegurar às crianças com deficiência, de zero a cinco anos e onze meses de idade, serviços especializados em paralelo a sua rotina na educação infantil: Benincasa (2011) e Pereira (2011).

O primeiro trabalho resulta de minha autoria, no qual analiso o atendimento educacional especializado oferecido para educação infantil na Rede Municipal de Ensino no Município de Porto Alegre. O referido serviço denominado Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) é oferecido no âmbito das quatro escolas municipais especiais da rede. Esse atendimento apresenta muitas peculiaridades, entre elas, ser oferecido para todas as crianças do município, independentemente de estarem matriculadas na rede municipal de ensino. Assim, as crianças pequenas que ainda não estão na escola infantil ou nas creches comunitárias conveniadas, moram em asilos ou abrigos, podem solicitar uma vaga no atendimento. A partir das lentes do referencial teórico do pensamento sistêmico, mais especificamente, na companhia das palavras de Gregory Bateson e Humberto Maturana, a dissertação propicia a construção da história de um serviço em vigor desde o ano de 1991, que passou e passa por constantes transformações. Este atendimento se apresenta como uma complexa rede de relações que não focaliza apenas a criança pequena, mas sua família, professores/escola e os demais personagens envolvidos. Na construção de dois eixos de análise, são apresentadas as tensões presentes no momento de transição dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental, manifestadas nas dissonâncias de posicionamento dos professores e nas relações constituídas no processo de atendimento às crianças no serviço, nas trocas entre o professor especializado e educador da sala de aula, tendo sempre presente a reflexão da criança que se constrói entre esses espaços: especializado e aquele da educação infantil.

Por outro lado, o estudo de Pereira (2011) apresenta como objetivo de investigação “[...] como as crianças com deficiência, oriundas da escola especial, vivenciam e significam o entrelugar estabelecido na atualidade por meio de sua matrícula na escola regular [...]” (p.16), uma vez que o entrelugar seja justamente a frequência na escola regular em um turno e, no contraturno, o atendimento em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). A escola especial citada no trabalho ganha nova configuração após a aprovação da Resolução nº4/2009 (CNE/CEB, 2009a), que induz a transformação das escolas especiais em Centros de Atendimento Especializado, pois afirma o ensino comum como a alternativa de escolarização para as crianças com deficiência.

Para tanto, a referida pesquisa conta com a participação de duas crianças com deficiência, matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Vitória/ES, as quais frequentam, no contraturno, o CAEE da rede privada filantrópica do município. Os sujeitos da pesquisa são apresentados em momentos separados do trabalho e com nomes fictícios. O primeiro seria o caso Ralf, um menino de cinco anos de idade, diagnosticado com atraso do desenvolvimento neuropsicomotor, uma criança que nasceu com deficiência visual. Ralf frequenta o CAEE todas as manhãs “[...] onde permanece em atividades pedagógicas e clínicas” (PEREIRA, 2011, p.132). No turno da tarde vai ao CMEI. A diferenciação entre estes dois momentos de atividades no Centro de Atendimento não aparece de forma clara no trabalho, porém, é possível supor que a atividade pedagógica esteja vinculada ao desenvolvimento da criança, de modo a potencializar seus processos de aprendizagem. Já as atividades clínicas parecem ser de responsabilidade dos terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos do Centro de Atendimento. O segundo caso apresentado pela pesquisadora faz referência a uma menina de sete anos de idade, nomeada de Ísis, diagnosticada com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, matriculada em uma turma de 1º ano²¹.

Como percurso metodológico, foram realizadas entrevistas com quatro professoras dos sujeitos da pesquisa, duas do Centro infantil e duas que atuam como educadoras especiais no Centro especializado. A pesquisadora frequentou durante seis meses a sala dessas professoras, destacando que as observações no espaço do CAEE foram direcionadas apenas aos atendimentos denominados pedagógicos. O estudo apresenta como principal referencial teórico a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky em diálogo com Mikhail Bakhtin. Pereira (2011) ainda destaca que sua pesquisa objetiva “[...] caminhar em direção àquilo que as crianças traziam em suas falas, gestos, olhares e suas expressões de forma geral, [...] mostrando indícios daquilo que seria a constituição dos processos subjetivos em relação à concepção que as crianças com deficiência têm de si mesmas em espaços plurais” (p. 128). Entre as considerações apresentadas pela autora, destaco as seguintes: o predomínio nas escolas de um olhar naturalizado perante as práticas das crianças com deficiência, ao

²¹ De acordo com a autora, existem duas salas de 1º ano no Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado. No entanto, a autora não detalha se estas turmas correspondem ao 1º ano do Ensino Fundamental.

negar o seu direito de fala, manifestação de sua cultura e história; o fato de as crianças parecerem significar o espaço do centro de atendimento especializado como o lugar da educação; a necessidade de ressignificar “[...] as concepções contemporâneas de infância e da criança com deficiência nos espaços de educação” (p.162); e a importância de um atendimento especializado capaz de potencializar os conhecimentos adquiridos na escola regular. Como último destaque, sinalizo alguns pontos que me despertaram atenção: uma turma de primeiro ano em um Centro de Educação Infantil; a frequência diária de ambos os alunos (Ralf e Ísis) ao Centro de atendimento especializado; o trabalho do estagiário como único responsável pelo aluno com deficiência na escola regular.

Dando continuidade à leitura dos trabalhos, Benincasa (2010) e Benincasa (2012) apresentam o serviço de atendimento educacional especializado, denominado Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia inicial (PI), oferecido às crianças de zero a cinco anos de idade no Município de Porto Alegre. O texto relativo a 2012 deu ênfase a um dos eixos de análise da pesquisa de mestrado, referida no item precedente²². São analisadas as trocas entre os professores de sala e os educadores especiais; as relações da família com os responsáveis pelo atendimento especializado; e a configuração do espaço especializado em relação a sua organização pedagógica. O conhecimento e a análise desse serviço parecem-me essenciais para a identificação de diretrizes do trabalho pedagógico realizado com crianças que demandam apoio especializado. Na atualidade, o serviço em questão, além de atender a criança no espaço da EP e PI, realiza assessoria envolvendo as famílias, escolas infantis e creches comunitárias e os professores de sala de aula. As dimensões associadas a um espaço institucional – escola especial – e à formação dos profissionais – educação especial e psicopedagogia (em muitos casos) – emergem associadas a um tensionamento entre os planos terapêutico e pedagógico como constitutivos dessas práticas.

Dando continuidade à análise dos trabalhos que estão em sintonia com os critérios estabelecidos no presente capítulo, apresento outros textos que contribuem com reflexões para os campos aqui implicados, para citar alguns deles: propostas pedagógicas para as crianças com múltiplas deficiências (BRUNO, 2007); diferentes concepções de práticas pedagógicas no processo de inclusão (DRAGO, 2010);

²² Ambos os artigos resultam de minha pesquisa de Mestrado concluída no ano de 2011.

compreender quais práticas pedagógicas são desenvolvidas no contexto da escola infantil na presença de crianças com “necessidades educacionais especiais” (FREITAS; MONTEIRO, 2010); as trajetórias de alunos de escola especial (SILVA JR; BAPSTISTA; FREITAS, 2014); entre outros.

O texto de Bruno (2007) problematiza a ausência de propostas pedagógicas que contemplem as crianças com baixa visão e deficiências associadas. Em contrapartida, a autora propõe a adequação e a adaptação de instrumentos facilitadores do estudo das funções visuais para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com baixa visão na educação infantil, como também a elaboração de instrumento de avaliação pedagógica que permita ao educador especializado detectar “[...] habilidades funcionais, as competências, as necessidades específicas e educacionais especiais desses alunos” (p.3). A pesquisa de Drago (2010) envolve o olhar para a inclusão dos bebês (0-3 anos) em dois Centros de Educação Infantil do município de Vitória/ES. O estudo apresenta um paralelo entre as duas instituições ao demonstrar concepções muito distintas sobre a inclusão escolar: a concepção de deficiência nas fronteiras de concebê-la como aquilo a constituir a criança ou empecilho para o trabalho docente. De acordo com o autor, a escola infantil para as crianças com deficiência ainda pode ser vista, por alguns, como espaço apenas de cuidado, trazendo à tona uma discussão antiga presente nas pesquisas sobre a infância: a relação do cuidar e educar.

Em consonância com o trabalho de Drago (2010), o estudo de Freitas e Monteiro (2010) apresenta uma discussão sobre as práticas pedagógicas para crianças com “necessidades educacionais especiais” na educação infantil. Com o objetivo de compreender a educação inclusiva a partir de “[...] concepções de professores e colegas sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, e observando, no contexto escolar, as interações entre os educadores e seus alunos com deficiência” (p.3). Fundamentado no referencial teórico de Lev Vigostki, o trabalho sinaliza os processos compensatórios no desenvolvimento da criança com atraso e a importância da vida social coletiva. A investigação é construída desde observações realizadas a partir de turma de jardim II, em uma escola de educação infantil, no interior de São Paulo. A análise dá-se na forma de episódios, nos quais as pesquisadoras descrevem cenas de Sofia, aluna de cinco anos de idade com atraso no desenvolvimento neuro-

psico-motor. Em face dessas observações, foi constatado “[...] um predomínio de atividades que visam o treinamento de habilidades elementares, em detrimento de tarefas que possam contribuir para o desenvolvimento das funções mentais superiores” (p.9). No que diz respeito à prática pedagógica, é destacada a simplificação dos materiais oferecidos à aluna durante as atividades em sala, ou seja, oferecia-se a oportunidade de mínimos desafios ao aluno com deficiência. Do mesmo modo, as autoras destacaram a figura do estagiário ou monitor como responsável pelo aluno, isolando-o, muitas vezes, do restante da turma e da professora.

O trabalho apresentado por Silva Jr., Baptista e Freitas (2014) é parte de uma pesquisa de mestrado que buscou analisar a trajetória escolar de alunos de escolas especiais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, com ênfase na busca dirigida às pastas escolares dos alunos, entrevistas com gestores, análise documental dos projetos político-pedagógicos dessas instituições, bem como do estudo dos pareceres pedagógicos de professoras referência na escola especial e de professoras de salas multifuncionais do ensino regular. A partir desta pesquisa, percebeu-se que os alunos investigados, em sua maioria, iniciavam seu processo de escolarização no âmbito do ensino especializado, ou seja, sua matrícula inicial era na escola especial, contrariando a lógica “frequentemente veiculada de que o ensino especializado seria uma espécie de ‘trânsito preparatório’ para o ensino comum” (2014, p.3). A rede municipal de Porto Alegre conta com um serviço de apoio especializado para educação infantil intitulado Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) oferecido às crianças de zero a cinco anos de idade, no espaço das quatro escolas municipais especiais dessa rede. Com base nas trajetórias escolares encontradas e no conhecimento dos serviços especializados oferecidos na rede, muitos questionamentos são levantados pelos autores, entre eles: “Em que medida a frequência a apoios especializados em momento precoce na vida infantil pode contribuir para o avanço desses alunos na escolarização em escolas comuns de ensino?” Como elementos de reflexão analítica, é interessante pensar no paradoxo existente no contexto do município de Porto Alegre com a criação das quatro escolas especiais na rede, pois, ao mesmo tempo em que elas possibilitaram a ampliação da oferta de apoio aos alunos com deficiência em idade de zero a cinco anos, consolidaram um espaço exclusivo de permanência desses sujeitos fora do ensino

comum. Nessa direção, outro ponto que merece destaque no estudo apresentado é de que “na maior parte dos casos analisados, as crianças pequenas atendidas naqueles serviços especializados não frequentaram a Educação Infantil e, ao fazerem seis anos, foram matriculadas como alunas na escola especial” (2014, p.13). Tal consideração permite que sejam recordados os questionamentos que envolveram uma pesquisa desenvolvida nessa mesma rede de ensino (BENINCASA, 2011), na qual foi possível perceber a diferença constitutiva dos serviços de EP e PI entre as quatro escolas especiais devido ao grupo de profissionais que atuavam no apoio especializado para as crianças pequenas com deficiência. No momento da realização dessa pesquisa (2009-2010), a maioria das crianças que frequentavam o serviço estavam matriculadas em escolas infantis do ensino comum, porém, no momento de dar continuidade ao ensino fundamental do ensino regular, o destino de algumas crianças era o da escola especial, uma vez que existe a necessidade de matrícula na escola especial para usufruir do serviço, deixando marcas no processo de transição para o ensino fundamental regular.

O trabalho de Christofari, Tezzari e Freitas (2012) apresenta um “estudo-pesquisa” que articula a educação infantil e o ensino fundamental, tendo como ponto de conexão o atendimento educacional especializado. A partir da descrição de cenas, são demarcados pontos de pausa e reflexão em três espaços do fazer do atendimento educacional especializado: a Sala de Integração e Recursos (SIR), a Psicopedagogia Inicial (PI) e uma sala do ensino comum das séries iniciais do ensino fundamental. As cenas se desenvolvem em três escolas distintas, com o objetivo de perceber as ações articuladas entre a sala de aula e o atendimento especializado, possibilitando o processo de inclusão escolar em espaços distintos. Com as lentes focadas na educação infantil, destaco o caso de Felipe, uma das cenas compartilhadas no texto. Felipe tem cinco anos de idade, é aluno da educação infantil e frequenta o atendimento educacional especializado no espaço da PI. Um dos pontos de destaque é a interlocução presente entre a educadora especial e a professora de sala do Felipe. É na leitura das palavras da professora que a educadora especial encontra pistas para construção de um trabalho pedagógico conjunto em prol do desenvolvimento do aluno. Não apenas na relação com a professora de sala, mas no contato com a família e na proposição de um trabalho em dupla no atendimento da PI, a rede de conexões

toma forma. E no encontro com o outro, a criança vai descobrindo outras formas de pertencimento. Em um trabalho “tecido a três mãos”, as cenas possibilitam a visibilidade de elementos em ação capazes de proporcionar processos de inclusão escolar.

Lima e Dorziat (2013) apresentam uma análise associada a uma pesquisa que teve como objetivo analisar as políticas e práticas de inclusão na Educação Infantil, tendo como lócus de pesquisa creches e pré-escolas da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande, Paraíba. As questões norteadoras dessa pesquisa foram as seguintes: “Qual o impacto da política de inclusão nas Creches e Pré-escolas? Qual a percepção das professoras que atuam na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em torno das crianças com deficiência? Como vem sendo realizado o trabalho com as crianças com deficiência? ” (LIMA; DORZIAT, 2013, p.3). As autoras analisam as práticas pedagógicas dos professores de sala de aula regular e do atendimento educacional especializado de três creches e pré-escolas da rede municipal referendada. O texto coloca em destaque cenas do cotidiano escolar, em especial, os momentos de brincadeiras das crianças, como no caso o recreio. Na descrição das cenas foi possível perceber que, nos espaços observados, existe ainda uma concepção por parte das professoras de sala de aula (curriculares) de uma “superproteção” transformando-se, muitas vezes, em uma contenção física da criança em momentos de livre expressão como no caso das brincadeiras que ganham vida na hora do recreio. Ademais, de acordo com as autoras:

podemos perceber o disciplinamento e o exercício do poder na atitude da professora, ao dizer que a criança não podia brincar no escorregador. Para não perder o domínio sobre seu corpo, a professora segurou a criança o tempo inteiro e sentou-se com ela para observar as outras crianças brincarem (p.10).

Por outro lado, durante observação da professora do apoio especializado, a relação com a criança parecia dar-se de forma mais amorosa, evidenciando uma concepção diferente da imagem de criança com deficiência e apostando em um espaço de escuta e diálogo com a criança. Como considerações do estudo, as autoras apontam para um cotidiano, muitas vezes, marcado “por situações de exclusão, negando às crianças com deficiência participarem de vivências fundamentais para o

seu desenvolvimento” (p.15). Prevalendo uma visão docente limitada, do ponto de vista das potencialidades dos alunos com deficiência na etapa da educação infantil, sinalizando a necessidade de um maior investimento na formação continuada dos professores curriculares/de sala de aula sobre os processos de inclusão escolar.

Os demais trabalhos²³ abordam questões voltadas para o processo de inclusão na escola infantil a partir da figura do pedagogo; os processos de escolarização dos alunos surdos em Centros Municipais Infantis; a análise de políticas de inclusão em determinados Municípios; e, ainda, a organização das redes municipais de ensino para a efetiva inclusão das crianças com deficiência na educação infantil, tendo a política educacional como foco na interseção entre as áreas de educação infantil e da educação especial.

Na aproximação com contextos diferentes do brasileiro, como no caso da Itália, são encontrados alguns trabalhos que abordam a educação italiana a partir de diferentes aspectos, para citar alguns: a prática de gestão democrática nas escolas de educação infantil no Brasil e na Itália (ARIOSI, 2010); o conceito de documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia/IT, com vistas a investigar o uso de estratégias de observação e registro na prática docente de um Centro de Educação Infantil de São Paulo/BR (BARACHO, 2011); investigação sobre a presença da linguagem musical em creches e pré-escolas na cidade de Reggio Emilia/IT, buscando conhecer os princípios que a instituem (ANDRIES, 2015); o papel da documentação pedagógica como forma de materializar as narrativas dos bebês, tendo como campo de investigação quatro creches da cidade de Pistóia/IT (SIMIANO, 2015); análise de políticas públicas na formação de professores das creches e pré-escolas das cidades de Reggio Emilia e San Miniato (ANDREETTO, 2014); estudo teórico-bibliográfico que busca analisar a proposta do Planejamento Educacional Individualizado na educação especial a partir de três diferentes contextos: Itália, França e dos Estados Unidos (TANNÚS-VALADÃO, 2010); e, por último uma tese de doutorado realizada por uma pesquisadora brasileira (SILVA, 2015) na Universidade de Roma - Foro Itálico, a qual analisa a figura do professor de apoio especializado no contexto de Lazio/IT e no Estado de Alagoas/BR. Considero

²³ Souza (2009); Silva (2009); Pereira (2011); Bedaque (2012); Cortes (2012); Dantas (2012); Fagliari (2012); Fulber (2012); Lima (2012); Marocco (2012) e Pinto (2012). Demais trabalhos elencados no site da Capes, a partir dos descritores: educação infantil e atendimento educacional especializado.

importante a análise de experiências internacionais para que o confronto daquilo que vem sendo produzido possa ser referimento de auxílio e reflexão sobre as diretrizes que envolvem os processos inclusivos.

Embora as pesquisas apresentadas até o momento abordem temáticas envolvendo especificamente a educação infantil na perspectiva da inclusão escolar, a questão dos serviços de apoio especializado oferecidos para as crianças da educação infantil, considerando a prática pedagógica desenvolvida nessa ação, ainda não se configura como objeto de atenção dos estudos acadêmicos. Podemos dizer que existem muitos trabalhos²⁴, geralmente no âmbito da psicologia, que se dedicam às pesquisas sobre os serviços de estimulação e intervenção precoce direcionado a bebês de zero a três anos com ou sem deficiência, porém, sem necessariamente se ocupar da dimensão pedagógica do trabalho a ser realizado com as crianças. Os processos de inclusão e as propostas de serviços especializados oferecidos a bebês e crianças pequenas se apresentam como discussões recentes nessa área.

Por fim, a análise dos trabalhos realizada no capítulo se constituiu como um movimento necessário na busca do conhecimento produzido pelas pesquisas que se propõem a investigar um determinado campo de estudo. A intenção do texto foi apresentar um levantamento bibliográfico reflexivo, uma espécie de exploração que nos mostre as emergências, as regularidades, as ausências e as tensões de um campo no qual se insere a tese.

A partir das leituras realizadas, reconheço a existência de um conjunto de trabalhos e estudos publicados nas áreas da educação infantil e da educação especial que produzem algumas reflexões sobre: a qualidade de ensino; a formação inicial e continuada dos docentes; as políticas públicas e os efeitos da obrigatoriedade dos quatro anos de idade; experiências de práticas pedagógicas e os diferentes modos de organização de algumas redes de ensino, no que tange ao atendimento educacional especializado para as crianças pequenas; entre outros.

²⁴ Roveda (2007), Alves (2007), Pereira e Grave (2012), Soejima e Bolsanello (2012), Nunes e Araújo (2014), entre outros.

A riqueza do encontro com as pesquisas, do mesmo modo que produziu efeitos interessantes na construção da tese, também exigiu atenção na forma que essa aproximação foi realizada. Após esse encontro, busco no próximo capítulo adentrar no campo político, com o intuito de analisar os documentos das políticas públicas educacionais, tendo como foco os serviços de apoio especializado oferecido a bebês e crianças pequenas com deficiência na educação infantil.

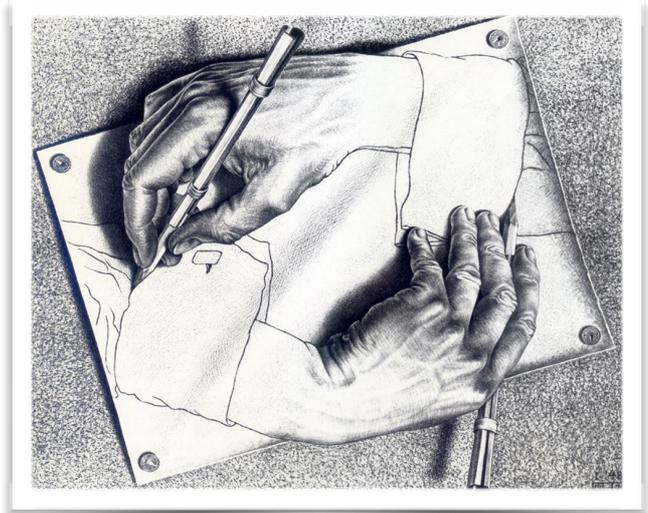


Figura 8. Drawing Hands, 1948. Lithograph
M.C. Escher

CAPÍTULO 3

DO PONTO DE VISTA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ²⁵: UMA ANÁLISE SOBRE OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo tem como objetivo efetuar uma leitura analítica de documentos políticos da educação nacional e leis específicas da educação infantil e da educação especial, com foco no apoio pedagógico especializado oferecido as



Figura 9. Order and Chaos, 1950. Lithograph
M.C. Escher

crianças de zero a seis anos de idade. Esta leitura tem como propósito refletir e problematizar sobre quais têm sido as orientações legais para a realização de um apoio especializado oferecido as crianças com deficiência matriculadas no ensino comum. Para tanto tomo os textos das políticas educacionais, reconhecendo a existência de um pano de fundo estruturante no que se refere aos

processos de inclusão escolar, considerando um cenário político em constante modificação, o qual, nos últimos anos, vem reafirmando a inclusão escolar no ensino comum como a diretriz para a política. (BAPTISTA, 2011).

No caso da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o atendimento educacional especializado se configura como um apoio, complementar e/ou suplementar à escolarização dos alunos, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Considerando que o professor responsável tenha “[...] como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da

²⁵ Alguns dos elementos deste capítulo são frutos de dois artigos publicados durante o período de escrita da tese: BRIDI, Fabiane; MEIRELLES, Melina C. B. Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. **Rev. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 745-769, jul./set. 2014. E, BAPTISTA, Claudio R.; MEIRELLES, Melina C. B. Políticas de inclusão escolar no Brasil e suas diretrizes. *Stadium Educationis*, anno XVI, p. 77-86, ottobre, 2015.

área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado [...]" (BRASIL, 2008, p.17-18). A Nota Técnica n. 4/2014a - *Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar*, proporciona à escola e ao professor responsável pelo apoio especializado autonomia para produzir o plano de atendimento educacional especializado, o qual autoriza a frequência do aluno ao serviço, não limitando o direito do aluno a receber o apoio somente perante laudo clínico, mas sim via um "diagnóstico pedagógico". Esta nota técnica reconhece que "[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, [...] uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico." (BRASIL, 2014a, p.3). Podemos inferir que tal nota representa um avanço político, do ponto de vista histórico, no que diz respeito, por exemplo, à grande valorização de testes psicométricos para a identificação da deficiência intelectual.

Nesse sentido, trata-se de um universo investigativo que favorece os seguintes questionamentos: O que dizem os textos legais sobre a oferta desse serviço na educação infantil? Onde as redes de ensino encontram subsídios para organização e sistematização da oferta de tal serviço? Como as políticas educacionais vêm sinalizando os subsídios teóricos-legais para as escolas?

Considerando os avanços políticos educacionais, ao falarmos sobre um serviço especializado para as crianças com deficiência, partimos do pressuposto de que o acesso à matrícula na educação infantil existe, embora ainda não seja consolidado na sua totalidade. De acordo com documento publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014b) – intitulado: *Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação* –, a educação infantil, na última década, tem sido alvo de ações governamentais significativas na sociedade brasileira, sendo considerada uma das prioridades do Plano Nacional de Educação (PNE). A primeira Meta estabelecida pelo documento tem como propósito a universalização, até 2016, da pré-escola para as crianças de quatro a seis anos de idade e a ampliação da oferta em creches, com o objetivo de atender no mínimo 50% das crianças até três anos, a ser alcançada até 2024, ano de vigência do plano. O referido documento apresenta ainda dados demográficos sobre a população de zero a cinco anos:

A despeito desses avanços, ainda é muito restrita a extensão da sua cobertura no País. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, no ano de 2013, o atendimento em creches atingia cerca de 28% das crianças e na pré-escola o índice era de 95,2%. Ainda mais grave é a situação identificada em estudo do mencionado instituto com base em dados do ano de 2010. O estudo demonstrou, por exemplo, que, do total das crianças atendidas nas creches, 36,3% faziam parte dos 20% mais ricos da população e apenas 12,2% integravam o estrato dos 20% mais pobres. (BRASIL, 2014b, p.16).

Os dados apresentados acima ilustram o longo caminho que a educação infantil tem pela frente, em especial, a etapa da creche, no que concerne o acesso à escola. Em contrapartida, de acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL,2013b)²⁶, o número total de matrículas da educação infantil, considerando creche e pré-escola, apresentou um crescimento de 16,6% no período de 2007 a 2013, passando de 6.509.868 matrículas para 7.590.600. Considerando esse mesmo período, na creche, as matrículas apresentaram um aumento aproximado de 73%, passando de 1.579.581 para 2.730.119 matrículas. Enquanto que na pré-escola houve um decréscimo de 1,5% nas matrículas - 4.930.287 para 4.860.481. A diferença percentual entre a creche e a pré-escola pode estar relacionada a diversos fatores, entre eles, as mudanças políticas presentes desde 2006 com a Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006b), a qual altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996 e *estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade*. Em consonância com essas mudanças, são consolidados mais dois documentos a: Emenda Constitucional n. 59/2009b e Lei n. 12.796/2013a, as quais normatizam então a obrigatoriedade escolar de quatro a dezessete anos de idade.

Assim, considerando que o acesso à educação infantil apresenta-se como um direito em expansão, faz-se necessário pensar em um apoio pedagógico especializado que sustente os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança com deficiência na escola. E, para isso, dois elementos entram em cena: a formação docente, tanto do professor curricular, quanto do professor responsável pelo apoio especializado; e a prática pedagógica desenvolvida no apoio especializado. É na

²⁶ Censo Escolar da Educação Básica 2013 - Resumo Técnico. Documento produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

formação e na aposta de um trabalho em rede com os demais professores e educadores da escola que essa prática produz sentidos.

Do ponto de vista da organização metodológica do capítulo, após a escolha dos documentos a serem trabalhados, foi realizada a leitura na íntegra dos textos legais. Junto aos documentos normativos e orientadores, também foram considerados programas e projetos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), geralmente, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Lembrando que essas ações não possuem caráter normativo como a legislação, mas priorizam o fortalecimento das políticas educacionais. Portanto, são destinadas “[...] à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização [...]” (MEC/SECADI)²⁷.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: PISTAS SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO

As instituições responsáveis pela educação da primeira infância se constituíram de diferentes formas. No Brasil, as primeiras iniciativas de organização de creches, abrigos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, no objetivo de auxiliar as mulheres trabalhadoras e oferecer melhores condições para as crianças pobres. Progressivamente, a discussão dos conceitos de cuidar e educar se intensificou, de modo que a perspectiva educacional prevalece em relação àquela assistencial, apostando na dicotomia entre o cuidado e a educação, discussão ainda presente na área da educação infantil.

Quando se apregou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitaram essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. **Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o educacional, considerado atividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar as fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado.** Além disso, se projetou para a educação infantil um modelo escolarizante, como se nos

²⁷ <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>. Acesso: 21/09/2015.

berçários precisasse haver louças ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se, assim, o modelo de prestar uma educação baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada às crianças pobres. (KUHLMANN JR., 1998, p.188, grifo meu).

O pesquisador Kuhlmann Jr. pontua aspectos de um debate que acompanha o campo da educação infantil, desde sua constituição. Embora a separação entre educação e cuidado já tenha sido muito debatida, a compreensão de que são ações indissociáveis ainda é muito recente, e, “[...] para que se possa avançar na compreensão do uso destes dois termos - educar e cuidar -, é preciso lembrar, mesmo que brevemente, a forma como creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram no Brasil.” (CERISARA, p.12, 1999). Ou seja, por um lado, tínhamos as instituições denominadas de assistencialistas, por realizarem um trabalho de cuidado das crianças, contemplando ações de higienização; por outro, tínhamos as denominadas instituições educativas.

Muitos são os estudiosos que se debruçaram sobre a história da educação infantil no Brasil, abordando uma diversidade de temas, entre eles: o direito da criança à educação; a constituição do atendimento e a qualidade de sua oferta; a formação docente; análise das políticas que constituem essa etapa de ensino; o desenvolvimento humano; o currículo para bebês e crianças pequenas; entre outros. Destaco alguns desses estudos: Rosemberg (1986; 1989; 1992; 2002; 2010), Rosemberg e Mariano (2010), Abramowicz (2003), Faria (2005), Paschoal e Machado (2009), Kramer, Nunes e Corsino (2011), Bazílio e Kramer (2011), Rossetti-Ferreira e Amorim (1999), Rossetti-Ferreira et al (2009), Barbosa (2000; 2007) e Barbosa e Richter (2009). Estes estudiosos foram importantes na constituição da área, reconhecendo a educação infantil como um rico patrimônio de experiências e de recursos consolidados no tempo.

Por muito tempo, as creches e escolas maternas foram consideradas espaços de cuidado para a criança pequena de baixa renda, enquanto os jardins de infância, inspirados em Froebel, eram vistos como instituições de educação por excelência, ou seja, possuíam o objetivo educacional e não assistencial, como se esperava das creches. De acordo com as pesquisadoras Clotilde Rossetti-Ferreira e Ana Maria Mello (2011), nas décadas de 70 e 80, o atendimento às crianças pequenas em seus

primeiros anos de vida estava vinculado ao modelo higienista/familiar, tendo no berçário de pediatria e no atendimento em casa pela mãe, os exemplos a serem seguidos nos cuidados aos bebês nas creches.

Portanto, modificar a concepção assistencialista, com a qual nascem os primeiros espaços de atendimento, se apresenta como um desafio, uma vez que envolve concepções e valores referentes à educação infantil e à infância. E, para isso, é preciso levar em consideração a concepção que temos de criança, compartilho das palavras da pesquisadora Sonia Kramer (2011a) ao pensar na imagem da criança como potência, que produz cultura e também nela é produzida:

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância - seu poder de imaginação, fantasia, criação - e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2011a, p.101).

Essa autora apresenta uma imagem de criança potente a ser descoberta, merecedora de atenção e cuidado. A concepção de imagem do indivíduo incompleto, de estar constantemente em estado de vir a ser, são pontos presentes tanto na história da educação infantil, quanto na da educação especial. A necessidade do amparo e de cuidados constituiu-se como princípios que por muitas décadas, talvez séculos, construíram a concepção de uma educação infantil pautada, principalmente, no cuidado, e, por outro lado, numa educação especial pautada na reabilitação da pessoa com deficiência, não levando em consideração suas capacidades e potencialidades, principalmente, do ponto de vista educacional. Essa aposta na educabilidade do sujeito com deficiência se constituiu como marco importante na história da educação especial. Personagens como Jean Itard (1788-1828), Edouard Sèguin (1812-1880) e Maria Montessori (1870-1952) foram precursores nesse aspecto, na transição do campo da medicina à educação²⁸.

²⁸ Para maior aprofundamento sobre o tema, sugiro a leitura do estudo: TEZZARI, Mauren L. Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Nessa direção, destaco dois pontos de encontro entre a educação infantil e a educação especial: a conquista do direito à matrícula com o acesso a serviços educacionais; e a aposta em um sujeito capaz de aprender e de ensinar, resignificando a ideia de uma suposta incompletude. Outras relações são possíveis de serem feitas, como no caso da forte ligação entre os setores de assistência e da saúde, os quais, historicamente, acompanharam a organização e a oferta dos serviços em ambas as áreas. Sobre o último aspecto, no que se refere a vinculação com o assistencialismo, essa apresenta resquícios na educação infantil até os dias de hoje, principalmente no caso da creche, espaço que atualmente tem sido alvo de discussões acadêmicas, como pesquisas que se dedicam a discutir e pensar sobre o currículo para os bebês (GOBBATO, 2011; FOCHI, 2013; SIMIANO 2015), apostando cada vez mais na creche como um espaço também pedagógico.

Do mesmo modo que ocorre na creche, a discussão sobre o significado do pedagógico continua sendo um debate presente na etapa da educação infantil como um todo (creche e pré-escola). Em consonância com Kuhlmann Jr. (1998), Kramer (2011b) pontua aspectos pertinentes sobre a discussão do surgimento de uma concepção educacional separada do cuidado, compreendendo o pedagógico como algo totalmente escolarizante. E apresenta seu ponto de vista sobre a definição de pedagógico na educação infantil, ampliando esse conceito:

[...] O pedagógico acabou desaparecendo, depois, na formulação de educar/cuidar [...] educar/cuidar diluiu o “pedagógico”, que foi entendido como ensino, atuação em sala de aula com quadro-negro, um professor na frente falando, meninos e meninas sendo treinados, fazendo exercícios, recebendo hábitos e habilidades [...] O trabalho pedagógico em educação infantil, da maneira como o entendo, não precisa ser feito sentado em carteiras; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte. Esta visão do que é pedagógico ajuda a pensar um projeto que não se configura como escolar, feito apenas de, e na sala de aula. O campo pedagógico é interdisciplinar, inclui as dimensões ética e estética. (KRAMER, 2011b, p.67-69).

A pesquisadora enfatiza que desde o surgimento desse debate, em meados dos anos 90, ela defendia uma dimensão pedagógica na educação infantil, problematizando a visão bi-polarizada entre a preparação para o ensino fundamental, da dimensão escolar, e a concepção de proteção e tutela.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS DIRETRIZES NO CONTEXTO BRASILEIRO

No ano de 2006, foi promulgada a Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006b) sobre a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos e, conseqüentemente, a inserção das crianças com seis anos, antes matriculadas na pré-escola, no primeiro ano do ensino fundamental. Segundo Maria Malta Campos (2010), a principal consequência produzida por essa lei foi justamente a inclusão das crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental, diminuindo assim as matrículas do último ano da pré-escola (4-5 anos) e aumentando, consideravelmente, as matrículas do primeiro ano. Tal medida pode ser considerada polêmica, uma vez que, do ponto de vista pedagógico,

[...] foi adotada sem que se previsse um período de transição, nem regras claras sobre a idade exata em que as crianças deveriam ser aceitas no primeiro ano, nem o treinamento em serviço para que os professores se preparassem para os alunos mais novos, nem esclarecimentos aos pais sobre os motivos dessa mudança, nem a adaptação de prédios, equipamentos, mobiliários e materiais escolares -, essa nova organização da educação básica apresenta problemas não solucionados até hoje. Talvez um dos mais sérios seja a antecipação da repetência para número expressivo de alunos do primeiro ano, pois os currículos não foram revistos de forma generalizada e muitas redes de ensino não adotam o sistema de ciclos. (CAMPOS, 2010, p.10).

Em 2009, foi promulgada a Emenda Constitucional n. 59/2009b, a qual dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208º da Constituição Federal de 1988, ampliando a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. É importante ressaltar que a referida Emenda define a escolarização obrigatória pelo critério de idade (de quatro a dezessete anos) e não mais de acordo com a etapa de ensino. Ademais, Campos (2010) discorre: “[...] Como no Brasil as taxas de atraso escolar são bastante altas, muitos alunos completarão 17 anos sem terminar o ensino médio e até mesmo sem finalizar o ensino fundamental” (p.11). Afirmação que merece atenção ao considerarmos as matrículas dos alunos com deficiência no ensino comum, as quais apresentam oscilação entre as etapas de ensino. Essa oscilação de matrículas é

apresentada em estudo publicado pela pesquisadora Silvia Meletti (2010)²⁹, através da análise dos microdados do Censo Escolar compreendendo o período de 2007 a 2012. Tal pesquisa demonstra que, no ano de 2012, no país, as matrículas dos alunos identificados com deficiência no ensino fundamental computavam 87.425 no primeiro ano, 68.851 matrículas no quinto ano e 15.268 matrículas no nono ano. No ensino médio, as matrículas eram de 20.184 na primeira série e 8.880 na terceira série.

No ano de 2013, as modificações apresentadas na Emenda Constitucional n. 59/2009b foram reafirmadas com a aprovação da Lei n. 12.796/2013a, que modifica diversos artigos da Lei n. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96. Cabe destaque ao art. 4º que torna a Educação Básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada em: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Mudanças que exigem uma ressignificação do campo da educação, em especial na educação infantil, com a previsão de grande ampliação dos serviços educacionais para atender a um contingente de milhões de crianças que devem obrigatoriamente frequentar a escola. Segundo Campos (2010), essa aparente cisão entre a creche e a pré-escola pode vir a produzir efeitos negativos em uma relação recentemente consolidada com a LDB/96, ao incluir a creche como etapa da Educação Básica.

Essa cisão possui raízes históricas ainda não superadas após as mudanças no plano legal. As pesquisas mostram que a transferência das creches dos órgãos de assistência social ainda não havia se completado em muitos municípios até o presente. Em alguns casos, a mudança é realizada apenas do ponto de vista administrativo, continuando a gestão pedagógica a trilhar caminhos separados. (CAMPOS, 2010, p.12).

A medida de obrigatoriedade a partir dos quatro anos pode vir a prejudicar uma integração delicada que vinha se processando às custas de muito esforço. Para Municípios com poucos recursos, essa medida "[...] pode significar um forte desestímulo à oferta de vagas em creches, assim como à melhoria da qualidade daquelas existentes." (CAMPOS, 2010, p.12).

²⁹ A referida pesquisa constitui o projeto do Observatório da Educação (Edital: n. 38/2010/CAPES/INEP) e é coordenado pela Professora Dr.^a Silvia Meletti da Universidade de Londrina (UEL). Este projeto também envolve a participação de outras universidades e possui como objetivo principal a sistematização e análise dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica no período de 2007 a 2012.

Para a pesquisadora Eloísa Rocha (2013), a promulgação da Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013a) provoca significativas mudanças no campo da Educação Infantil, a partir de duas perspectivas: política e pedagógica. Do ponto de vista político, a referida lei apresenta avanços ao ampliar e garantir a oferta de vagas para as crianças da pré-escola (quatro a cinco anos), embora para a etapa da creche os efeitos possam ser diferentes, “[...] frequentemente as políticas educacionais que marcam a priorização de um setor do sistema educativo acabam esquecendo ou abandonando outros” (ROCHA, 2013, p.1). Já, pela perspectiva pedagógica, a referida autora se pergunta sobre os objetivos de tal Lei, colocando em debate os conceitos de escolarização e educação, uma vez que, a pré-escola tornando-se obrigatória “[...] tende a haver uma identificação de sua finalidade com a do Ensino Fundamental” (ROCHA, 2013, p.1). Ainda, de acordo com essa estudiosa, não atentar para as diferenças de cada etapa de ensino pode acarretar distintas compreensões sobre os objetivos da prática pedagógica da Educação Infantil.

No contexto internacional, Peter Moss (2011), em seu artigo: *Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório*, discute essa relação nos países mais ricos do mundo, principalmente, aqueles membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Esse autor aponta para quatro possíveis relações entre a pré-escola e a educação primária: a ideia de uma preparação na educação infantil para o ensino subsequente, a partir de padrões fixos que as crianças devem alcançar antes de chegar ao ensino obrigatório; o distanciamento entre as concepções de currículo e aprendizagem entre as diferentes etapas de ensino; o preparo da escola para as crianças, levando em consideração as mudanças atuais de um mundo em constante transformação, de forma que, em alguns países, discussões sobre valorizar aspectos presentes na prática pedagógica da educação infantil para os primeiros anos do ensino obrigatório estejam presentes; e uma possível convergência entre as etapas, pensando em um projeto comum a aproximar valores, princípios e culturas tão distintas, como as que constituem cada etapa. Para tanto, é necessário um trabalho que desenvolva uma visão comum de criança, aprendizagem e conhecimento, não sobrepondo uma visão à outra, mas, sim, construindo uma cultura comum que sirva de base entre a educação infantil e a escola obrigatória. A discussão feita pelo autor não diz respeito à aprovação de mudanças nas políticas

educacionais, mas compartilhar questões conectadas com nosso atual momento político.

Até o presente momento, foram destacadas políticas públicas educacionais que produziram efeitos mais imediatos no campo da educação infantil, tanto sobre sua organização pedagógica, quanto na sua relação com o ensino fundamental. Também foram apresentadas para o leitor pistas que levam essa etapa de ensino agora a estar no cenário da obrigatoriedade escolar.

Retomando a presente análise no campo das políticas educacionais, o marco histórico-temporal escolhido é o da atual Carta Constitucional (BRASIL, 1988), momento importante de redemocratização do país após 20 anos de ditadura militar. A também chamada “Constituição Cidadã” possui uma força anunciativa, pois evoca, ao afirmar a cidadania, sua importância e sua “novidade”, quando consideramos a vida da população em sentido amplo. Em modo semelhante ao processo vivido por muitos países considerados emergentes no cenário político mundial, o período posterior aos anos 1980 tem sido de grandes alterações para o Brasil. No plano educacional, tem se intensificado a escolarização como experiência generalizada, com a universalização do acesso à escola para o designado Ensino Fundamental.

Deste modo, a Constituição define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (art.205º), não apenas com o objetivo de garantir a vaga em creche e pré-escola (art.208º, inciso IV), mas de sinalizar o direito à educação, o que, conseqüentemente, requer igualdade de condições para o acesso e permanência, como também garantia no padrão de qualidade (art.206º, inciso I e inciso VII). Cabe, ainda, o destaque ao inciso III do Art. 208º, o qual sinaliza a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.

De acordo com Luiz Bazílio (2011), logo após a publicação da Constituição, a Lei n. 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA/90 - é debatida, escrita e promulgada em clima de campanha cívica. Foi um momento de

[...] reunir todas as vozes que, num coro organizado, se opusessem aos setores mais conservadores da sociedade que, ou estavam alinhados ao antigo Código de Menores de 1979 ou, ainda, defendiam propostas obscurantistas como, por exemplo, a redução da idade penal (p.27)

Ainda de acordo com o autor, muitos foram os documentos internacionais que influenciaram a escrita do ECA, entre eles são destacados: a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das crianças (ONU, 1989).

No ECA, o dever do Estado em relação à educação infantil é descrito no Artigo 54, inciso IV, da mesma forma como está na Constituição Federal. Também são válidas, para a criança da educação infantil, as garantias estabelecidas no Artigo 53, que diz respeito à educação de um modo geral: direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa; preparo para o exercício da cidadania; igualdade de condições de acesso e permanência na escola; direito de ser respeitada pelos educadores; acesso à escola pública e gratuita de sua residência; direito dos pais de ter ciência do processo pedagógico. (SOARES-SILVA; et.al, 2011, p.186).

De acordo com as autoras acima, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 ultrapassa suas atribuições jurídicas, uma vez que permitiu a inserção das crianças e dos adolescentes brasileiros no mundo dos direitos, em especial, no mundo dos Direitos Humanos. Cabe também sinalizar que esse mesmo Art. 54º, citado acima, reescreve o atendimento educacional especializado tal qual é descrito no texto da Constituição Federal (1988). Por outro lado, a LDB/96 produz significativa mudança na educação infantil ao considerá-la primeira etapa da Educação Básica (art. 21º), dando aos municípios o prazo de três anos para integrarem as creches e pré-escolas aos seus sistemas de ensino (art. 89º). Ademais, outros artigos da LDB/96 também produziram efeitos na etapa da educação infantil: Art. 29º - aborda a finalidade da educação infantil; Art. 30º - denomina as instituições de creche para crianças de até três anos e pré-escola para crianças de quatro a seis; e o Art. 62º - estabelece a exigência mínima de formação docente para atuação na educação infantil. Conforme Soares-Silva et al. (2011), o Art. 30º, de certa forma, procura romper com a ideia vigente naquele espaço temporal, no qual a expressão “creche” fazia relação direta com as instituições presentes em bairros mais pobres, enquanto que o nome “escolinha” remetia às instituições privadas. Por outro lado, o Art. 62º da Lei supracitada produziu grande impacto na vida dos profissionais e das redes de ensino ao redigir sobre a formação docente, sinalizando que para atuar na Educação Básica é preciso formação de ensino superior.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A constituição histórica da educação infantil, principalmente a creche, deu-se por meio de uma população trabalhadora, majoritariamente feminina, e sem a escolarização mínima exigida para o cargo. Diversos estudos demonstram que, embora não seja uma garantia, a formação dos professores é um dos principais indicadores de qualidade no atendimento (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Assim, a exigência da LDB/96 sobre a formação mínima de nível médio, na modalidade normal, provocou necessária reorganização por parte das instituições e dos municípios, uma vez que grande contingente dos profissionais não possuíam essa formação. De acordo com o próprio documento da LDB/96, o Art. 87º que institui a "década da Educação" ao iniciar em 1997, um ano após a publicação da Lei, estipula no parágrafo 4º: "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". No entanto, apesar da importância das Diretrizes indicadas, tais mudanças ainda não foram plenamente contempladas nas escolas. Fazendo com que, muitas vezes, profissionais sem a devida formação sejam os únicos responsáveis pelos bebês e crianças pequenas, colocando em xeque os princípios fundamentais e indissociáveis da educação infantil – o cuidar e o educar.

Essa exigência mínima de formação ainda não foi contemplada em sua totalidade e, sobre isso, o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2013b aponta, na Educação Infantil, um contingente de 40% de professores ainda sem formação superior e de 60% com formação superior. Em relação ao Ensino Fundamental (anos iniciais)³⁰, 72,4% dos docentes têm formação superior e 86,8% dos docentes, nos anos finais, têm formação no ensino superior. Estes dados demonstram

³⁰ De acordo com INEP/MEC, a designação do Ensino Fundamental de nove anos descreve anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Já o Ensino Fundamental de oito anos designa anos iniciais (1ª a 4ª série) e anos finais (5ª a 8ª série). Fonte: Data Escola Brasil (<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil>).

que quanto mais qualificado é o nível de formação docente, mais elevada é a sua etapa de atuação na Educação Básica.

Nessa direção, ações e programas têm sido ofertados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tais ações visam o fortalecimento das diretrizes apresentadas nos documentos normativos. Como exemplo, podemos citar a Rede Nacional de Formação de Professores, criada em 2004, na modalidade de ensino a distância, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por meio desta Rede, são ofertados cursos de formação continuada aos professores de Educação Básica dos sistemas públicos de ensino³¹, com o objetivo de contribuir para melhoria da formação e da prática pedagógica. São cinco as áreas de formação contempladas pelos cursos: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física e Gestão e Avaliação da Educação. De acordo com o documento da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2014c), a referida formação tem como objetivo:

[...] contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. [...] Em parcerias com as instituições de ensino superior públicas que integram a Rede são produzidos materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. [...] As áreas prioritárias de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. (BRASIL, 2014c, online).

Temos, ainda, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)³², programa emergencial “[...] implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES”, destinado aos professores da rede pública de educação básica sem formação superior adequada à sua área de atuação. O Programa visa a oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura, Segunda Licenciatura e

³¹ Também constituem o público-alvo prioritário das ações da Rede Nacional de Formação de Professores: diretores de escola, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de educação. (SEB/MEC, 2006).

³² O plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009d, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007. (BRASIL, online, acesso em 30/04/2016).

Formação Pedagógica³³. Essas ações visam atender a uma prerrogativa legal de formação exigida pela LDB 9.394/96³⁴.

Na especificidade da etapa da Educação Infantil, dois programas merecem destaque: o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício em Educação Infantil, o Proinfantil - curso de nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil, a distância, para professores atuando em creches e pré-escolas, que não possuem a formação exigida pela legislação vigente. E o ProInfância, instituído pela Resolução n. 6 de 2007 (CD/FNDE), possui como objetivo prestar assistência financeira para construção de novas creches e escolas públicas de educação infantil ao Distrito Federal e aos municípios; como também repassa recursos para compra de equipamentos e mobiliários padronizados e adequados ao funcionamento das creches e escolas infantis³⁵.

Como vimos até o momento, no campo da educação infantil, um conjunto de ações foram pensadas para responder as mudanças políticas que influenciaram essa etapa de ensino. Entre essas mudanças destacam-se: a ampliação da oferta da educação infantil, a inserção de grande parte dos alunos da pré-escola num ciclo de escola obrigatória e a busca de qualificação, tanto da formação docente quanto de estrutura das escolas.

Nessa direção, no que se refere à educação especial - a partir de um debate nacional que buscava a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado -, direcionando esse apoio exclusivamente para o ensino comum, como também de qualificar as escolas públicas para a oferta desses serviços - após o ano 2003, dois grandes programas ministeriais procuraram favorecer esse cenário. Um deles esteve centrado na formação de gestores - *Educação Inclusiva: direito à diversidade* - e buscou, por meio da formação, fomentar novas dinâmicas a partir de uma rede nacional de municípios-polo que têm responsabilidade de difusão junto a outros municípios de uma perspectiva inclusiva para a educação. De acordo com Monica Kassar (2013), no final de 2010, esse Programa já havia atingido 100% dos municípios

³³ Para maiores informações sobre a oferta de cada turma e a definição de seu público, consultar documento do PARFOR disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

³⁴ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 18.10.2013.

³⁵ Informações obtidas pelo site do MEC:

<http://www.fn.de.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>. Acesso: 23/09/2015.

brasileiros. O segundo programa – *Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, instituído pela Portaria Ministerial n. 13/2007 (BRASIL, 2007) – oferece aos gestores a possibilidade de receberem recursos materiais para a instituição das salas de recursos. Esse processo prevê a destinação de espaço físico para essas salas e a contratação de professores especializados em educação especial. Atualmente, no que se refere a esse último – *Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* –, cabe ressaltar que o envio do material é voltado para o trabalho com os alunos do ensino fundamental. Ademais, Rosalba Garcia e Graziela Lopez (2011) apontam para um modelo de educação especial

[...] que na perspectiva inclusiva assume um papel de complementaridade à Educação Básica. Contudo, tal relação toma como referência para toda a Educação Básica o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental regular. Uma consequência importante aí colocada é que o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil e suas especificidades não tem sido considerado nas discussões que tem sustentado a política de Educação Especial, a qual sustenta um modelo de atendimento educacional especializado padrão para toda a Educação Básica, desconsiderando as condições institucionais, a faixa etária dos educandos, entre outros fatores. (2011, p.1).

Dessa forma, o espaço ainda periférico ocupado pela educação infantil no cenário da Educação Básica se reflete ao adentrarmos na especificidade do campo da educação especial. Nesta relação – Educação Infantil e Educação Especial – ainda não contamos com uma organização e um investimento específicos, no que tange à proposição de possibilidades de atendimento capaz de contemplar a especificidade deste período do desenvolvimento infantil e desta etapa de escolarização. Sobre isso, o Ministério de Educação publica a nota técnica n. 29/2014 que trata sobre Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis. De acordo com esse documento, tal termo visa a “aquisição de brinquedos pedagógicos acessíveis para disponibilizar aos municípios que apresentam situação de exclusão educacional de crianças com deficiência, na faixa de 0 a 5 anos.” (BRASIL, 2014d, p.2).

Ao considerarmos políticas educacionais e os programas nacionais implementados, a modalidade da educação especial vai se consolidando na direção de uma perspectiva inclusiva. Essa perspectiva que se institui como predominante na política brasileira possui vínculos com iniciativas que ocorrem no cenário internacional, tendo, como exemplo a “Convenção sobre o Direito das pessoas com

deficiência” (ONU, 2006)³⁶. A proposição de uma nova leitura do conceito de deficiência, presente neste documento, produziu efeitos tanto no texto da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, quanto na sua dimensão normativa, a partir do Decreto n. 6.949/2009c, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e tem status de emenda constitucional. Segundo esse documento, a deficiência é um conceito em evolução e “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2007, Preâmbulo, letra e). Em estudo sobre o texto da Convenção, Katia Caiado (2009) pontua aspectos importantes que, segundo ela, problematizam a formação inicial e continuada dos professores:

[...] a mudança de foco na definição da deficiência que muda do indivíduo para as barreiras sociais; a acessibilidade entendida enquanto condições de acesso ao meio físico, à informação e comunicação; a educação ser assumida como um direito e não um privilégio ou caridade; a pessoa com deficiência ter o direito à voz e à participação social. (CAIADO, 2009, p.336).

Nesse diálogo, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) reafirma a importância da contextualização nas relações estabelecidas e na potência da instabilidade que resulta o humano. Sinalizando que:

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p.15).

A Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência (ONU, 2006), para além de sistematizar os estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década do século XX, fomentou a construção de novos marcos legais, políticos e

³⁶ Brasil signatário desde 2007. O Texto da Convenção é incorporado à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo n. 186/2008 e pelo Decreto Executivo n. 6.949/2009c.

pedagógicos da educação especial, visando assegurar as condições de acesso e participação de todos ao ensino comum (BRASIL, 2015a)³⁷.

Nesse caso, identifico no texto da atual Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) influência direta dos princípios evocados na Convenção, fazendo com que essa instaure um novo marco histórico em nosso país. Destaco três pontos fundamentais de tal leitura: a clareza na proposição de uma modalidade não substitutiva à escolarização; a definição de um atendimento educacional especializado complementar e/ou suplementar ao ensino escolar comum; e a definição do público alvo da educação especial, ou seja, quais alunos possuem o direito de acesso aos serviços de apoio especializado. Para a efetiva realização dessas diretrizes, foi aprovada a Resolução n. 04/2009a (CNE/CEB), a qual institui as *Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* e pontua a obrigatoriedade da matrícula dos alunos com deficiência em processo de escolarização, reafirmando a obrigatoriedade da oferta do atendimento educacional especializado.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009a).

Com o objetivo de ampliar a oferta do atendimento especializado, com relação ao financiamento, o Decreto n. 7611/2011, posterior à Resolução acima, coloca a oferta do serviço no orçamento do FUNDEB, definindo o apoio técnico e financeiro de responsabilidade do MEC, assegurando a dupla matrícula dos alunos público alvo da educação especial. O que impulsiona outro campo de disputa política, uma vez que, a dupla matrícula é vinculada ao atendimento especializado, seja ele oferecido na sala de recursos da escola regular ou em instituições de caráter exclusivo.

³⁷ Na linha dos documentos que versam sobre os direitos das pessoas com deficiência, merece destaque a Lei n. 13.146/2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Em vista disso, entramos em um período histórico-político importante no que diz respeito a escolarização das crianças pequenas, em particular, aquelas com deficiência. Pois, de um lado temos a Resolução n. 4/2009a (CNE/CEB), que regulamenta a oferta do atendimento educacional especializado, reafirmando a obrigatoriedade da matrícula desses alunos no ensino comum. Concomitante a isso, temos, no mesmo ano de 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009b e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução nº 5/2009d (CNE/CEB), reafirmando o pertencimento da educação infantil ao sistema educacional de ensino e ressignificando a concepção de criança e de proposta pedagógica para essas.

Desse modo, podemos inferir que os serviços educacionais especializados oferecidos aos alunos com deficiência, matriculados no ensino comum, ainda não são pensados e propostos conforme a especificidade de cada etapa de escolarização. No texto da atual Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), encontramos inferência à educação infantil anunciada como etapa primordial no desenvolvimento da criança pequena, reafirmando a importância desse espaço.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p. 16).

Contudo, no texto dessa Política, a oferta do atendimento educacional especializado é direcionado às crianças de zero a três anos de idade, através dos serviços de intervenção precoce: “[...] do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.” (BRASIL, 2008, p.16). No entanto, a pré-escola não é contemplada no texto, ou seja, afirma-se o acesso à educação infantil sem apresentar elementos que refiram o atendimento educacional especializado para as crianças de quatro a cinco anos.

No campo da educação infantil, recentemente foi publicado um projeto intitulado *Educação Infantil 100% inclusiva* (BRASIL, 2014e), o qual possui como

principal objetivo a inclusão escolar das crianças consideradas público alvo da Educação Especial nessa etapa, na rede regular de ensino. De acordo com tal documento, considerando o contexto nacional, os dados de matrículas de alunos público alvo da educação especial na educação infantil são: “[...]17.648 matrículas em creches, sendo 10.522 no ensino regular (59,6%) e 7.126 em escolas e classes especiais (40,4%). Na pré-escola são 42.311 matrículas, sendo 32.460 no ensino regular (76,7%) e 9.851 em classes e escolas especiais (30,3%)” (BRASIL, 2014e, p.3). A participação nessa ação se dá via adesão dos gestores municipais que devem apresentar um projeto para sua rede envolvendo a temática em questão. Os dados de matrículas apresentados no texto da nota técnica, no mínimo, merecem atenção e cautela na sua leitura, principalmente, naqueles do ensino exclusivo, ainda, presentes em um percentual considerável.

Mais recentemente, no ano de 2015, o Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publica a Nota Técnica nº 02/2015, com o objetivo de apresentar orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na Educação Infantil. Este documento exhibe uma retomada do percurso histórico-político dessa, pontuando os principais textos legais que subsidiam a área, tendo a Constituição Federal (BRASIL, 1988) como ponto de partida. Também é dado destaque ao texto da *Convenção sobre o Direito das pessoas com deficiência* (ONU, 2006), em específico ao Art. 24º acerca do direito à educação em sistemas educacionais inclusivos. E ao documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009d), reafirmando essa etapa como parte do sistema educacional e, portanto, com direito a professores habilitados e a uma proposta curricular que compreenda a criança no centro de seu processo. A nota técnica enfatiza, ainda, a importância do acesso, da permanência e da participação das crianças com deficiência de zero a cinco anos na creche e na pré-escola, como ações imprescindíveis para a consolidação de um sistema educacional inclusivo. São citados ainda os textos da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), da Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009a) e do Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014f). Por fim, o texto sublinha elementos importantes no que tange à relação entre as áreas da Educação Infantil e da Educação Especial, salientando que ações como recusar a matrícula do

aluno e o não atendimento das especificidades das crianças com deficiência vão contra aquilo deferido pela Constituição Federal. Recomendando, assim, que a matrícula dessas crianças seja prioritária, enfatizando a articulação entre as áreas envolvidas.

O presente capítulo buscou delinear, do ponto de vista político, uma análise reflexiva com base nas linhas norteadoras dos processos de inclusão escolar, considerando tanto aspectos histórico-políticos dos campos da educação infantil e da educação especial, como, também, as atuais mudanças nas políticas educacionais. Tais mudanças produzem efeitos na organização da oferta da educação infantil e, conseqüentemente, dos serviços de apoio especializado para as crianças com deficiência.

Considerando o que foi exposto no capítulo, observa-se que as políticas educacionais e o plano normativo indicam que têm havido um avanço no plano do direito de acesso à matrícula, mas não há formulações suficientes que embasem a prática pedagógica desenvolvida nos serviços de apoio especializado. É consensual, nos estudos da área, a importância dos primeiros anos de vida para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Atenção que se acentua ao pensarmos nas especificidades dos alunos com deficiência. Por isso, a importância do investimento em ações investigativas que se ocupem da educação infantil e também fortaleçam e estreitem os laços entre os campos da educação especial e



Figura 10. Meninos brincando, 1955. Cândido Portinari

educação infantil, o que se constitui como ponto “[...] de necessário investimento pela escassez de serviços e pela importância dos apoios em momento inicial da vida e da escolarização das crianças com deficiência” (BAPTISTA, 2011, p.68).

Diante do que foi abordado no texto, o próximo capítulo busca analisar os movimentos das diretrizes políticas nacionais anunciadas no micro contexto do

município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, com foco na organização dos serviços de apoio especializado para educação infantil na rede municipal de ensino.

CAPÍTULO 4³⁸

EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA: INFÂNCIA E APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O presente capítulo tem como objetivo contextualizar o município de Santa Maria, localizado no Estado do Rio Grande do Sul, no que diz respeito à organização



Figura 11. Relativity, 1953. Lithograph M.C. Escher

da Rede Municipal de Ensino (RME/SM) e os serviços de apoio especializado oferecidos aos alunos do ensino comum, com especial atenção à etapa da educação infantil. Para tanto, serão apresentados os dados censitários de matrícula da rede regular de ensino, compreendendo as matrículas dos alunos identificados como público alvo da educação especial. Também servirão como subsídio para a escrita do capítulo, os documentos³⁹ que apresentam as diretrizes

educacionais tanto para a etapa da educação infantil, quanto para a modalidade de educação especial, ao conceituar a oferta dos serviços especializados responsáveis pelos processos de inclusão escolar na RME/SM. Vale destacar que o documento

³⁸ Alguns fragmentos textuais presentes no capítulo são frutos de dois trabalhos realizados durante o período de escrita da tese. O primeiro é um artigo de periódico: BRIDI, Fabiane; MEIRELLES, Melina C. B. Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. *Rev. Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 745-769, jul./set. 2014. O segundo foi publicado em Anais de Evento: HAAS, CLARISSA.; BENINCASA, M. C. Os processos de identificação dos sujeitos da educação especial: entre a criança que 'não aprende' e o jovem e adulto que 'não produz'. In: VIII Congresso Internacional de Educação da Unisinos e III Congresso Internacional de Avaliação, 2013, Gramado.

³⁹ Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria (2011a), as quais “objetivam a articulação do processo de organização da Educação Básica, a [re] estruturação dos projetos político-pedagógicos das escolas, bem como a adequação e o cumprimento da legislação atual (Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e Resolução CNE/CEB nº 07/2010).” (p.4). As Resoluções: n. 30/2011 (CME/SM, 2011b) - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS; e a n. 31/2011 (CME/SM, 2011c) - Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS. E, o Plano Municipal de Educação - LEI n. 6001/2015, o qual estabelece o as Metas e Estratégias da Rede nos próximos 10 anos, embasada no Plano Nacional de Educação - Lei n. 13.005/2014.

Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria (2011a) se apresenta como uma política pública que orienta todas as escolas municipais, com vistas à uma educação de qualidade, “do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, bem como a Educação Infantil, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Núcleo de Tecnologia Municipal” (2011, p.5). Como elemento complementar da presente análise, também foram utilizadas informações concedidas mediante entrevistas⁴⁰ com professoras do atendimento educacional especializado e gestor de educação especial da Rede Municipal de Ensino do município.

De acordo com o documento das Diretrizes, o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria foi criado no ano de 1997, através da Lei Municipal n. 4123. Naquele momento, esse Sistema foi constituído pelos seguintes segmentos: Secretaria de Município da Educação; Conselho Municipal de Educação; Escolas Municipais do Ensino Fundamental; Instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada e Escolas de Ensino Profissionalizante da Rede Municipal. (CME/SM, 2011). Devido esse processo de transformação do Sistema Municipal de Ensino, nos últimos anos, no contexto da RME/SM, expressivas ações com a intencionalidade de garantir a escolarização de todos os alunos têm sido feitas, com destaque para à organização do atendimento aos alunos com deficiência na área de Educação Especial.

Esse movimento encontra consonância com o processo de municipalização do ensino, iniciado após publicação da LDB n. 9.394/96. Como apontam Prieto (2006, 2009) e Garcia (2009), essa (re)definição de atribuições fez com que os municípios se ocupassem também da oferta do atendimento educacional aos alunos da educação especial pertencentes a essas etapas da escolarização. Dessa forma, no contexto das diferentes redes municipais de ensino, foi criada e/ou mantida uma estrutura para a educação especial. As novas determinações provocaram uma reorganização das redes de ensino, tendo em vista o surgimento de novas demandas, competências e responsabilidades.

⁴⁰ As falas dos entrevistados serão sinalizadas em itálico, e estas serão identificadas entre parênteses da seguinte forma: gestor de educação especial; professora do AEE (atendimento educacional especializado) do EF (ensino fundamental); e professora do AEE (atendimento educacional especializado) da EI (educação infantil).

Assim, acompanhamos uma atuação mais enfática no campo da educação especial a partir do processo de municipalização do ensino. Porém, no âmbito desta rede, a partir do ano de 2001, quando a Administração Popular assume o governo municipal é que visualizamos a execução de um conjunto de ações produtoras de novos contornos e caracterizações relativos à educação especial. Isso se deve aos próprios pressupostos que embasam a proposta de governo e à estreita relação estabelecida entre a Secretaria de Município da Educação e a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SECADI/MEC).

A Administração Popular exerceu dois mandatos em Santa Maria, e, neste período, de 2001 a 2008, a gestão da educação especial organizou-se por meio do Eixo Pedagógico Inclusão. Tal eixo teve como objetivo principal “articular as ações de forma integrada com todas as modalidades de ensino”, bem como “esclarecer, subsidiar e acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em todos os níveis, de acordo com suas peculiaridades, tendo como princípio básico o respeito à diversidade” (MÜLLER; VILLAGRAN, 2008, p. 5).

Na esteira das ações desenvolvidas pelo município nesse período, merecem destaque a ampliação progressiva de recursos humanos em educação especial, a ampliação do número de matrículas de alunos em situação de inclusão, o fechamento das classes especiais em 2007⁴¹ e a construção das Diretrizes Curriculares Municipais em Educação Especial (BRIDI, 2011). E, ainda, no ano de 2003, a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria aderiu ao Programa de Educação Inclusiva da SECADI/MEC – Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, tornando-se um dos municípios-polo desse programa. Desde 2003, são ofertados anualmente aos professores da rede pública de ensino cursos de formação na área da educação especial/educação inclusiva.

De acordo com as Diretrizes Municipais da Rede de Santa Maria de 2008, por influência do Decreto Nacional n. 6.571/2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, a rede dá início à uma série de ações que envolveram a: implementação de salas de recursos multifuncionais; formação de gestores,

⁴¹ Na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, até o ano de 2007, existiam quatro classes especiais em funcionamento, após um processo de discussão entre a gestão, a comunidade escolar e as famílias, as classes especiais foram fechadas, e os alunos, encaminhados para os espaços de ensino comum. No lugar das classes especiais, foi assegurada a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

educadores e demais profissionais sobre a educação inclusiva; e produção e distribuição de recursos educacionais de acessibilidade. A partir desses direcionamentos, um dos efeitos produzidos foi a extinção das Classes Especiais nas Escolas de Ensino Fundamental Duque de Caxias e Dom Antônio Reis (CME/SM, 2011, p.20).

As ações descritas pela Secretaria de Município da Educação/Educação Inclusiva para a efetivação de políticas de inclusão escolar no sistema comum de ensino, em boa parte, estão ligadas a programas e ações do Governo Federal, ações tais como aquisição de salas de recursos multifuncionais por intermédio do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncional; ações de formação de professores por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado por meio do Programa de Formação Continuada dos Professores em Educação Especial; Programa Escola Acessível⁴²; e Programa BPC na Escola⁴³. Enfim, segundo Peripolli (2010), objetiva-se a construção e execução de planos e projetos em consonância com as diretrizes propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Do ponto de vista dos documentos políticos da rede, merece destaque o Plano Municipal de Educação (PME), recentemente aprovado pela Lei n.6001/2015. Esse plano possui vigência de dez anos e tem como objetivo o cumprimento daquilo disposto no Plano Nacional de Educação (Lei n. 13005/2014f). Entre as diretrizes do PME/2015, sinalizo três: a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade da educação; e a valorização dos profissionais da educação. De acordo com o Artigo 4º do presente PME, a execução e o cumprimento das metas propostas terão monitoramento contínuo e avaliações periódicas por parte das seguintes instâncias: Secretaria Municipal de Educação (SMED); Conselho Municipal de Educação (CME); e Fórum Municipal de Educação (FME). O Plano Municipal de

⁴² O Programa Escola Acessível busca adequar o espaço físico das escolas, visando à promoção da acessibilidade nas redes públicas de ensino. No âmbito da RME de Santa Maria, 21 escolas já foram contempladas com esse programa. (SECADI/MEC, 2011).

⁴³ Refere-se ao Programa de Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola, que tem por objetivo acompanhar e monitorar o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. (SECADI/MEC, 2011).

Educação (SANTA MARIA, 2015) nos permite conhecer as Metas propostas e as estratégias estabelecidas para alcançá-las, como também ficam visíveis os princípios educacionais presentes no município. Dentre as estratégias estabelecidas para a efetiva realização da Meta 1 merecem destaques:

1.5) **ampliar**, em pelo menos 5% (cinco por cento) a cada ano, **as taxas de acesso e de permanência à Educação Infantil na rede pública, das crianças de até 3 anos**, conforme demanda manifesta até o final da vigência do PME; [...] 1.11) **garantir a manutenção da exigência de formação docente em nível Superior, curso de graduação plena em Pedagogia para atuar na Educação Infantil** nas escolas da Rede Pública Municipal, a contar da aprovação do PME; 1.17) qualificar e ampliar o atendimento do Programa de Atendimento Especializado Municipal - PRAEM, no prazo de um ano, a contar da aprovação do PME, para elaboração e implementação de programas de orientação e apoio às famílias de crianças matriculadas na Educação Infantil na rede pública municipal, com foco no desenvolvimento integral em colaboração com as secretarias afins; [...] 1.19) **oferecer gradativamente, turno integral as crianças matriculadas na Educação Infantil de 0 a 5 anos e 11 meses na rede pública**, conforme a demanda manifesta, no prazo de vigência deste PME; [...] 1.22) **garantir o atendimento educacional especializado nas escolas de Educação Infantil, com professores licenciados em Educação Especial** para atuar nas instituições públicas e privadas; [...] 1.25) admitir, a partir da vigência do PME, preferencialmente, estagiários de Educação Infantil, que estejam frequentando o curso de Pedagogia, de Educação Especial e/ou Curso Normal em nível médio; 1.26) **garantir ensino colaborativo com professor de Educação Especial em turmas com até 2 alunos público alvo da Educação Especial matriculados na Educação Infantil**; 1.27) garantir a **redução de alunos nas turmas de berçário, maternal e pré-escola A que tenham alunos público alvo da Educação Especial matriculados na Educação Infantil** mediante reformulação da tabela que consta no art. 16 da Resolução CME no 31/2011; [...] 1.30) garantir, mediante estudos e formação continuada, **o entendimento das interações e brincadeiras como eixo norteador das práticas cotidianas na Educação Infantil**, considerando a intencionalidade da ação pedagógica do professor; (SANTA MARIA, 2015, p.3-6, grifo meu).

Destaco algumas das tantas estratégias que constituem o plano educacional da RME/SM como forma de elucidar o caminho que tem sido escolhido por este contexto, percurso que apresenta em suas ações elementos constitutivos de um processo histórico-político mais amplo, que vem sendo trilhado nos últimos anos. Atentar para que os bebês que frequentam a creche não fiquem sem acessar o que lhes é por direito; cuidar da formação dos professores na busca por uma maior qualidade na oferta dos serviços da educação infantil como um todo; não deixar que o turno integral, tão caro para essa etapa de ensino, seja minimizado para dar conta do grande contingente de crianças que ingressam na obrigatoriedade escolar a partir dos

quatro anos de idade; assegurar a oferta do apoio especializado nas escolas infantis que possuem alunos com deficiência, observando a redução do número de alunos por turma mediante a presença desses alunos; configuram-se como ações de uma Rede que prima, tanto pelos aspectos educacionais de seus alunos, quanto daqueles presentes na dimensão social da pessoa .

Por outro lado, no que diz respeito à Meta 4 do referido Plano Municipal de Educação, a qual envolve a educação especial e os processos de inclusão escolar, destaco as seguintes estratégias:

4.1) ampliar as políticas públicas de inclusão de crianças, jovens e adultos, público alvo da Educação Especial, garantindo sua permanência com qualidade nos espaços educativos, com condições de acesso, **professores da Educação Especial qualificados para a docência colaborativa**, como também o atendimento educacional especializado complementar e suplementar em todos os níveis e modalidades de ensino nas instituições educacionais da rede pública e privada; [...] 4.4) **ampliar em 100% a implantação de salas de recursos multifuncionais e os recursos para a manutenção das mesmas, fomentando a formação inicial e continuada de professores**, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, nas escolas da rede pública e privada, assegurando a infraestrutura física necessária para a implementação destas, até o segundo ano de vigência deste PME; 4.5) garantir, até o segundo ano de vigência do PME, **o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Educação Especial, por meio do ensino colaborativo e do atendimento educacional especializado nas escolas de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses da rede pública e privada**, com implementação de salas de recurso multifuncionais adequadas a essa faixa etária; [...] 4.7) **assegurar o ensino colaborativo, através de suas respectivas mantenedoras para o público alvo da Educação Especial**, a contar da aprovação do PME; [...] 4.10) oferecer formação permanente aos professores da rede pública e privada, na perspectiva de educação inclusiva fomentando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras; [...] 4.25) **fortalecer a parceria junto à Secretaria de Município de Saúde**, priorizando o atendimento para as diversas especificidades dos estudantes, público alvo da Educação Especial na rede pública; (SANTA MARIA, 2015, p.9-11, grifo meu).

Na mesma direção do que foi destacado sobre as estratégias propostas pela Meta 1, no caso da educação especial, sublinho algumas: a referência ao ensino colaborativo no desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo, tanto os professores curriculares, quanto aqueles responsáveis pelo atendimento educacional especializado; a ampliação das salas de recursos multifuncionais, inclusive nas escolas municipais infantis; a oferta de formação inicial e continuada de professores; fortalecimento das parcerias interinstitucionais.

No que tange à estrutura organizacional, a Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria/RS é composta por 77 escolas de ensino regular: sendo 20 instituições de educação infantil, 03 escolas de educação infantil conveniadas, 54 de ensino fundamental sendo 2 profissionalizantes⁴⁴. Do universo das escolas de ensino fundamental, 31 ofertam educação infantil. No que se refere à oferta do atendimento educacional especializado, este acontece em 49 escolas, sendo 44 de ensino fundamental e 5 de educação infantil. No que diz respeito ao corpo docente⁴⁵ da rede, em 2013⁴⁶ eram 2.922 professores⁴⁷, sendo que 226 atuam na etapa da educação infantil e 2.696 no ensino fundamental.

Do ponto de vista das matrículas, de acordo com os microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2015, o ensino regular da RME/SM é constituído por 16.445 matrículas, sendo 4.360 na educação infantil e 12.085 no ensino fundamental. Dentro desse contingente de matrículas, 655 são identificadas como alunos da educação especial, sendo 66 na educação infantil e 589 no ensino fundamental. Conforme tabela apresentada abaixo:

⁴⁴ Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI) e a Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan (EMAET).

⁴⁵ Vale salientar que estamos trabalhando aqui com o dado de matrícula dos docentes, de modo que um mesmo docente pode representar duas matrículas (dois contratos com a rede). Assim, no que tange ao tipo de contratação, o registro de matrículas do ano de 2013 mostra um número de 2.937 concursados, 54 contratos temporários e 41 CLT (Consolidação das Leis de Trabalho).

⁴⁶ Embora tenha havido a busca no âmbito dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP) relativo ao banco de Docentes, envolvendo os anos de 2014 e 2015, o sistema mostrou-se instável ao apresentar, por exemplo, dados não compatíveis com o ano de 2013. Devido a isso, foi feita a opção de manter as informações que pareciam ser mais seguras, neste caso, dos microdados de 2013.

⁴⁷ Como apoio complementar ao corpo docente, existe a figura dos auxiliar/assistente educacional que no ano de 2013 computava 94 matrículas na etapa da educação infantil e 46 no ensino fundamental.

Tabela 1. Matrículas do Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria
Matrículas dos alunos da Educação Especial por Etapa de Ensino

Etapa de ensino	Matrículas Totais	Alunos da EE	Percentual
Educação infantil Creche (0-3 anos)	1.548	22	1,4%
Educação infantil Pré-escola (4-5 anos)	2.812	44	1,6%
Ensino fundamental Anos iniciais (1° ao 5° ano)	7.084	414	5,8%
Ensino fundamental Anos finais (6° ao 9° ano)	5.001	175	3,5%

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2015. (MEC/INEP, 2015).

A tabela acima nos apresenta uma espécie de quadro da rede ao demarcar os dados de matrículas recentemente publicados nos bancos de dados do Ministério de Educação, sistematizados pelo INEP. Podemos perceber, na educação infantil, uma concentração de matrículas de alunos da educação especial na pré-escola, enquanto que no ensino fundamental, a concentração de matrículas encontra-se nos anos iniciais. Sobre os dados da pré-escola, esses poderiam estar vinculados ao ingresso mais tardio na escola dos alunos da Educação Especial ou relacionado a própria produção dos processos de identificação e diagnóstico desses alunos. Segundo Bridi (2011), com frequência, os alunos da educação especial vivenciam esse processo ao longo da trajetória escolar, sendo que esta produção se concentra nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No caso da deficiência intelectual⁴⁸, apresenta-se diretamente vinculada à construção dos conteúdos e aprendizagens escolares, em especial da leitura, escrita e cálculo. No caso dessa concentração de matrícula dos alunos da educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental, fica evidente quando olhamos para os percentuais, pois, de um total de 589 matrículas, considerando os anos iniciais e os anos finais, encontramos 414 na primeira fase, compreendendo um

⁴⁸ O conceito de deficiência intelectual tem sido, no âmbito da literatura especializada, definido como idêntico ao conceito de deficiência mental, porém houve a mudança terminológica inserida pelo Sistema 2010, da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD).

percentual de 70,3% em relação com a segunda fase, representada pelas 175 matrículas. Em busca de um maior detalhamento no que se refere às categorias de deficiência produzidas pelo MEC/INEP, apresento a tabela abaixo, na qual fica ainda mais visível alguns aspectos, como, por exemplo, uma super identificação do diagnóstico de deficiência intelectual, desde a creche:

Tabela 2. Matrículas do Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria
Matrículas dos alunos da Educação Especial por categorias de deficiência

Categoria/Diagnóstico	Creche	Pré-escola	E.F anos iniciais (1° ao 5° ano)	E.F anos finais (6° ao 9° ano)
Cegueira	2	1	3	3
Baixa Visão	0	1	18	13
Surdez	0	0	1	0
Deficiência auditiva	1	3	9	2
Surdocegueira	0	0	0	0
Deficiência Física	4	10	29	16
Deficiência Intelectual	12	25	358	141
Deficiência Múltipla	2	4	30	11
Autismo	3	10	22	3
Síndrome de Asperger	2	0	4	1
Síndrome de Rett	0	0	0	0
Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)	0	0	8	9
Altas Habilidades e Superdotação	0	2	0	4
Total	26	56	482	203

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2015. (MEC/INEP, 2015).

Ainda sobre essas matrículas, foi possível acessar quais são as categorias de deficiência predominantes por etapa de ensino, com o objetivo de termos em mente a necessidades de que a concepção de diagnóstico seja permanentemente

problematizada e tomada como uma leitura suscetível à releitura. Vasques (2008) nos auxilia neste sentido:

No campo da educação é necessário problematizar a instância diagnóstica, não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como salvação dos impasses educacionais que o encontro com tais crianças engendra, mas porque, sobretudo, o diagnóstico circula sem maiores questionamentos, sob a ótica imprecisa de um rótulo assumido como transparente. Esvaziado de seu valor de conceito, ele é naturalizado. E o aluno, geralmente simplificado, é reduzido ao seu comportamento [...]. (VASQUES, 2008, p.146).

A naturalização do diagnóstico como uma simplificação ou até anulação das possibilidades do aluno associado à deficiência intelectual amplia a impossibilidade, do mesmo modo que a tradição constrói a leitura de um quadro diagnóstico e prognóstico de imobilidade. A própria escola, com a rigidez dos seus tempos pedagógicos, reforça esse viés, tendo dificuldade de suportar o que momentaneamente está encoberto e foge ao seu controle. Bridi (2011) e Carneiro (2008) nos amparam nesta argumentação ao discutirem a naturalização conceitual em torno da deficiência mental. Para Bridi (2011), a discussão acerca da deficiência mental no contexto escolar é complexa e envolve distintos aspectos, entre eles: [...] “evoca o conceito de inteligência e a nossa compreensão sobre ele. [...] a pouca discussão terminológica e conceitual tende a tornar frágil nossa compreensão sobre essa deficiência” (p.38). As palavras da Bridi (2011) tomam força ao considerarem os manuais classificatórios (CID 10, Sistema 2010, DSM-V), cujos efeitos continuam produzindo e direcionando os sentidos da leitura no cotidiano escolar. A centralidade do domínio intelectual, como critério nomeador da referida deficiência, na maioria das vezes, faz com que a inteligência seja associada apenas ao domínio de conteúdos escolares e às práticas avaliativas construídas com base em critérios mensuráveis. Tais fatores devem contribuir para que haja uma intensa presença de alunos identificados como quem apresenta deficiência intelectual. Carneiro (2008) também colabora com esta discussão, ao afirmar que

Embora nas últimas décadas tenham sido resgatadas questões referentes às possibilidades de desenvolvimento de todos os indivíduos, incluindo aqui aqueles com histórico de deficiência mental, o atraso no desenvolvimento cognitivo ainda é visto como característica própria do sujeito, imprimindo-lhe a marca da não aprendizagem. (CARNEIRO, 2008, p. 20).

A ausência da possibilidade de visualizar apoios pedagógicos pontuais destinados aos estudantes com deficiência intelectual, como acontece com estudantes com outras deficiências (a Libras para o estudante surdo; o Braille ou o software leitor de tela para o deficiente visual), parece-nos ser mais um fator que colabora para cristalizar a cultura da “gravidade” diagnóstica em torno desses sujeitos.

Com relação ao Censo Escolar da Educação Básica como instrumento que corrobora a nomeação e o diagnóstico dos estudantes com deficiência intelectual, em cujas orientações de preenchimento não consta mais a necessidade de um parecer clínico, pesquisas como a de Bridi (2011) e Silva (2013) apontam as dificuldades e inclusive receios dos professores do atendimento educacional especializado de se comprometerem como protagonistas que intervêm nessa nomeação. Bridi (2011), ao referir-se à alteração nas orientações censitárias escolares, afirma:

As alterações ocorridas em 2011, com a revisão da obrigatoriedade de um diagnóstico clínico, orientam o ingresso e a frequência desses alunos por meio de uma avaliação e de um parecer do professor do AEE. Essas alterações podem ser entendidas como um avanço, mas não como garantia. O fato de a identificação ser realizada pelo professor não garante um olhar mais amplo, contextual e relacional, considerando a construção do pensamento científico tradicional que nos habita e nos constitui, como também a forte herança clínica no interior da escola. Penso ser necessário um olhar atento para a consideração dos riscos e para a nossa tendência à repetição; por isso, é imprescindível investigar como ocorrem e podem ser qualificados esses processos. (BRIDI, 2011, p.55-56).

A brecha para a releitura e para a análise diagnóstica com a fluidez necessária e o tempo exigido pelo sujeito talvez possa estar em nos permitirmos revisar os dados do Censo acerca dos sujeitos com deficiência intelectual no cotidiano escolar, com cautela, e investindo no detalhamento dos percursos escolares, com vistas ao seu mapeamento.

Nessa direção, através das matrículas da Rede, foi possível conhecer o quadro sobre os alunos identificados como público alvo da educação especial que frequentam o ensino regular. Passamos agora aos serviços de educação especial da Rede. Pensando nesse contingente de alunos que frequentam o ensino comum, quais são os serviços de apoio especializado oferecidos? Como a RME/SM organiza o atendimento educacional especializado na educação infantil?

Como vimos até o momento, as diretrizes organizadoras da rede expressam consonância com os documentos nacionais, entre eles temos a Política de Educação Especial de 2008 e a Resolução n. 04/2009a CNE/CEB. Deste modo, o atendimento educacional especializado se configura como uma das ações principais no processo de inclusão escolar dos alunos nessa rede. Na Resolução n. 31/2011 - que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS (CME/SM, 2011c), os Artigos 8º e 13º e, posteriormente, do Art.19º ao 29º versam, especificamente, sobre o atendimento educacional especializado, reafirmando o seu papel de protagonista na modalidade de educação especial na perspectiva inclusiva, tendo início na educação infantil e desenvolvendo-se ao longo de toda a educação básica. Ademais, dois elementos merecem destaque: o Art. 16º apresenta uma tabela com vistas à redução do número de alunos por turma mediante a presença de alunos com deficiência (*Redução de número de alunos por turma em relação ao número de alunos incluídos*); Art. 26º, inciso VII - define como deve se estruturar o Plano do AEE individualizado:

a) identificação do aluno e das suas necessidades educacionais específicas; b) objetivos adequados a necessidade do aluno; c) resultados esperados (metas a atingir); d) recursos, equipamentos e tecnologias assistivas que são necessários; e) abordagem metodológica (o quê e como) que deverá ser efetivada no AEE em função do aluno; f) tipos de parcerias necessárias (outros parceiros/setores) e os devidos encaminhamentos para o atendimento ao aluno; g) acompanhamento/[re]estruturação do plano e avaliação do aluno; h) referências. (CME/SM, 2011).

De acordo com o gestor de educação especial da rede, para além de sua importância no âmbito das escolas municipais, a Resolução n.31/2011 também se constituiu como um marco para escolas privadas do município, no que diz respeito às orientações sobre a organização dos serviços oferecidos aos alunos com deficiência. Entre essas orientações estão: a contratação de professor de educação especial, a construção de sala de recursos e a reformulação dos Planos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas, todas ações com vistas às adequações necessárias aos processos inclusivos.

Os serviços de educação especial oferecidos pela Rede se materializam, predominantemente, via sala de recursos multifuncional (SRM). E, no que concerne ao espaço físico dessas salas, através da Resolução vigente foi estabelecido que a

SRM deve possuir no mínimo 20m², pois, até então, elas se configuravam como espaços pequenos, construídas, muitas vezes, como “anexos” da escola.

De acordo com os entrevistados, o acesso ao atendimento educacional especializado pode ocorrer de diferentes formas. No caso dos alunos novos, ou seja, os alunos que estão por primeira vez ingressando na rede e/ou na escola, no momento em que o professor de sala aula percebe que o aluno possui alguma *peculiaridade*, ele o encaminha para o atendimento educacional especializado, onde é feita uma avaliação pelo professor de educação especial responsável. O primeiro passo é conversar com a família e, concomitantemente, verificar se o aluno *“já recebeu algum outro encaminhamento anterior para a educação especial ou para alguma outra especialidade, se já recebia o acompanhamento da educação especial”* (professora do AEE do E.F). Se, por ventura, o aluno já frequentou algum serviço de educação especial, é feito contato com a escola anterior, se busca conversar com a professora de educação especial envolvida e também acessar os documentos, os registros sobre o aluno em questão. Por outro lado, se o aluno não frequentou nenhum outro serviço, a professora de educação especial inicia o processo avaliativo, o qual envolve a família e o professor de sala de aula. Ao identificar que o aluno possui indicativos de que integraria o público alvo da educação especial é feito então o encaminhamento para as *“especialidades médicas, mas isso não é condição para que ele frequente o atendimento educacional especializado, a gente já inicia o atendimento, mas também faz esse encaminhamento para outras especialidades”* (professora do AEE do E.F, grifo meu).

Ainda sobre o acesso ao serviço, o gestor da Rede Municipal de Ensino/SM sinaliza que existe uma orientação feita aos funcionários que trabalham na Central de vagas no momento da matrícula de novos alunos: *“se chegou um aluno que os funcionários perceberam que tem uma deficiência, eles já ligam pra secretaria e dizem: ‘tem um aluno assim, assim’. Sempre tentamos colocá-los próximos da sua residência ou em escola que tem sala de recurso e educador especial”* (gestor de educação especial, grifo meu).

Em conjunto com os movimentos realizados pela Rede no ingresso do aluno à escola, desde a avaliação inicial realizada pelo professor de educação especial para que o aluno frequente o serviço ao cuidado de articular com a Central de vagas, há a garantia que o aluno se matricule em uma escola que possui os serviços de apoio do

qual necessita. O preenchimento do Censo Escolar se constitui como mais um movimento que envolve a pergunta: Quem são os alunos do atendimento educacional especializado? O preenchimento do Educacenso é feito anualmente pelas escolas e se configura como um instrumento de caráter obrigatório, que envolve informações sobre todos os alunos da Educação Básica. As informações disponibilizadas por essa plataforma estão diretamente relacionadas com a produção de políticas públicas e leis de financiamento. Por outro lado, a necessidade desse preenchimento faz com que as redes de ensino produzam diagnósticos, como no caso da deficiência intelectual associada ao alto número de matrículas presentes na rede analisada.

Porque quando vamos registrar esse aluno, cadastrá-lo no MEC nas turmas de AEE (...) tem que marcar qual a deficiência que ele possui, o que é outra grande dificuldade porque ali não estão listados, por exemplo, as síndromes. Este ano eu tive um aluno que tem Coffin-Siris, uma síndrome que eu até então não conhecia, conheci com ele, tem dois casos no Brasil, ele e mais um. (...) então vou ter que colocar que o menino tem um déficit cognitivo, uma deficiência mental, vou ter que escolher o que que é mais, ele não é surdo, ele não tem uma deficiência visual, só tem um atraso mental mesmo, então eu vou marcar lá como deficiente mental, vai aparecer lá no censo que tem tantos alunos com deficiência mental, mas na verdade não tem. (professora do AEE da E.I, grifo meu).

O momento de preenchimento do Censo Escolar se constitui como um momento delicado, tanto para os alunos que possuem algum tipo de deficiência, quanto para aqueles alunos que necessitam de um apoio especializado, mas não se enquadram nas tipologias classificatórias descritas no Censo. Nesses casos, o Educacenso funciona como um instrumento que projeta diagnósticos que muitas vezes não estão lá. “[...] nós temos nos questionado, às vezes nos deparamos com escolas que num ano tem, só um exemplo, tem 10 alunos com deficiência, no outro tu vai ver está com 15, como é que de um ano para o outro você cria 5? Se for matrícula nova não tem problema, mas são alunos do 2º, 3º, 4º ano que já estavam na escola, também pode ser aquele que já esteja em avaliação, talvez no plano de AEE, mas tão rápido? ” (gestor de educação especial, grifo meu).

Ao falarmos sobre preenchimento do Censo Escolar, como também da avaliação diagnóstica por parte dos professores do atendimento educacional especializado, estamos tratando de ações que envolvem as diferentes atribuições que

são dadas aos professores responsáveis por esse serviço, junto a isso, questionamentos podem ser feitos, como por exemplo, se o trabalho a ser desenvolvido pelo professor compreende somente o espaço da sala de recursos multifuncional ou envolve outros lugares. No que tange às diretrizes nacionais, o Art. 13º da Resolução n. 04/2009a CNE expressa quais são as atribuições do professor do atendimento educacional especializado, sendo essas:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;**
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009a, grifo meu).**

Muitas são as atribuições desse profissional, e, para que sejam possíveis de serem realizadas, é preciso que a carga horária de presença na escola permita a concretização do trabalho. No caso da Rede de Santa Maria, parece depender da forma que cada professor especializado organiza a sua prática, muitas vezes, professores que tem 10h de trabalho em uma escola, optam por priorizar o trabalho de assessoria ao professor de sala de aula, ao invés do trabalho individualizado com o aluno. *“Fazemos trocas para ver o que ela está percebendo em sala de aula, o que eu estou percebendo no atendimento educacional especializado para ver se determinados conteúdos, quais são os objetivos para aquele aluno naquele trimestre, os quais estabelecemos juntas. Porém, com 10h como eu tinha, o que eu tinha que fazer? Às vezes, eu não atendia aquele aluno pra poder estar com o professor no horário de planejamento dele, agora com as 20h, isso, certamente, vai melhorar”* (professora do AEE

do EF, grifo meu). De acordo com essa professora de educação especial, existem equipes diretivas que preferem que o atendimento especializado seja mais direcionado ao aluno, principalmente nesses casos em que o professor possui uma carga horária breve de 10 horas semanais. No entanto, na compreensão dessa professora de educação especial, o trabalho desenvolvido em parceria com os demais professores é fundamental. *“O contato que eu tenho com os professores, e o trabalho que eu faço em sala de aula, muitas vezes, algumas equipes entendem que isso é matar tempo, enquanto eu poderia otimizar o meu tempo então, atendendo, por exemplo, àqueles alunos que não são público alvo da educação especial”* (professora de AEE do EF, grifo meu). Percebemos aqui a complexidade presente nas diferentes concepções envolvidas sobre a mesma pergunta: O que é mesmo o atendimento educacional especializado?

Retomando a organização da carga horária para a efetivação das atribuições que envolvem o professor especializado, o gestor da Rede pontua que, no atual Plano Municipal de Educação (2015), se estabeleceu que nenhuma escola poderá ter uma professora com menos de 20 horas semanais, justamente pelas questões já aqui apresentadas. E, nos casos das escolas que possuem profissionais de 20 horas, existe a possibilidade de um *“regime suplementar de trabalho, então elas são concursadas 20 e você dá mais vinte, de modo que elas possam atuar em duas escolas, trabalhando manhã e tarde para atender turno e contra turno (...) também temos escolas com 60h de educador especial, outras que têm 20h, e temos escolas com 40h, depende do número, da demanda”* (gestor de educação especial). Nas escolas municipais infantis da RME/SM, uma das sistemáticas estabelecidas para ampliação dos serviços é a de fragmentação da carga horária das professoras de educação especial, segundo afirmação do gestor, devido à impossibilidade do município em ampliar seus recursos humanos. Ações que influenciam, diretamente, no trabalho do atendimento educacional especializado, principalmente, nos períodos de construção do planejamento de aula com os demais professores, nas observações dos alunos em sala de aula, entre outros momentos.

O trabalho colaborativo entre o professor de sala de aula e o professor do atendimento educacional especializado se apresenta como uma linha organizadora de uma prática pedagógica que tem como premissa a inserção e a escolarização do aluno com deficiência na escola desde a educação infantil. Ademais, a professora do

serviço sinaliza que a sistematização do trabalho em parceria com o professor de sala de aula acontece de acordo com a complexidade de cada contexto escolar:

Até semana passada eu estava em duas escolas. Em uma dessas escolas, as professoras não tinham horário de planejamento, então a nossa conversa acontecia na reunião pedagógica, uma vez por mês. Porém, nem sempre esses encontros coincidem com meu dia na escola, então onde que esta troca se estabelece? Antes da aula, durante o recreio e, às vezes, posterior ao horário de saída. Então assim, são momentos que a gente consegue. Quando é muito necessário, a supervisora entra em sala de aula e a professora sai para conversarmos. Na outra escola, os professores têm horário de planejamento, então na terça feira à tarde é o dia que eles têm planejamento, pois entram os professores das disciplinas específicas, então o professor de educação física, a professora de artes, professora de ciências têm um horário que eles estão fora de sala de aula. É nesse horário que sento com o professor, converso, estabelecemos metas. Com os anos finais, nesta mesma escola já é diferente, sentamos nas reuniões pedagógicas, mas é isso então, pra eu ter esse horário, muitas vezes, eu abro mão de estar em atendimento com o aluno, em função da minha limitação, é uma questão bem específica porque eu tinha 10h e 10h. Talvez agora com 20h imagino que esse processo possa ser qualificado. (professora do AEE do EF, grifo meu).

Como forma de ampliar o serviço de apoio à inclusão escolar no interior das escolas, a RME/SM possui a figura do estagiário de inclusão escolar. Esses são estudantes em processo de formação profissional, habitualmente alunos das licenciaturas, sendo que, na rede, existe uma “ordem de prioridade” no caso os cursos de psicologia, pedagogia e educação especial. “É, porque assim: como são de outras áreas também, não necessariamente as pessoas têm conhecimento das necessidades específicas. Só que a gente tenta priorizar profissionais da educação especial. Há pouco tempo atrás, fiz uma seleção, tiveram pessoas já são formadas, mas que têm vínculo em pós-graduação. Então, tendo vínculo com pós-graduação também pode ser contratado” (professora do AEE do EF, grifo meu). Podem se candidatar os alunos que se encontram a partir do terceiro semestre de faculdade, ou, como sinalizado pela fala da professora, alunos com vínculo no pós-graduação. O processo de seleção desses estagiários ocorre via Secretaria Municipal de Educação, sendo que, após a inscrição, o gestor aciona as escolas que necessitam do apoio, e a professora de educação especial faz a seleção. As contratações dos estagiários de inclusão são feitas via bolsa de estágio, por períodos de 4 horas a 6 horas. Além disso, ressalva é feita pelo gestor:

"[...] seguindo a lei do estágio, a educação especial tem uma normativa federal que só podem ser contratados de 4h, o único curso que permite contratados com 4 horas, é o da educação especial. A gente não sabe quem criou isso, então dentro da lei do estágio, educação especial pode ser somente de 4h. E nós sempre priorizamos alguém de 6h, por quê? Porque ela chega, ela vai estar ali para receber o aluno no transporte, pra já interagir com ele ali, depois no final coloca-la de volta no transporte, então fica um pouquinho mais neste espaço. (grifo meu).

As atribuições desses estagiários envolvem os cuidados com a locomoção, higiene e alimentação e não necessariamente os processos de ensino-aprendizagem. No entanto, na realidade dos contextos escolares, muitas vezes, estes estagiários de apoio também se ocupam das práticas pedagógicas em sala de aula, auxiliando os alunos na realização das atividades propostas em aula. *"[...] Sabemos que em muitas escolas ele acaba, claro que locomoção, higienização e alimentação também são processos pedagógicos, mas a gente sabe que ele acaba, muitas vezes, sentando próximo do aluno, dando aquela atenção especial que talvez o professor por ter mais 20, 22 horas na sala talvez não consiga"* (gestor de educação especial, grifo meu). Ainda de acordo com o gestor, um dos aspectos que se configuram como desafios para a rede na sistematização de tal apoio diz respeito à rotatividade dos estagiários. *"Como esse grupo de profissionais é via estágio e eles têm uma demanda ou na universidade ou no ensino médio e, às vezes, as situações pelas quais contratamos esse profissional são para casos que têm uma demanda maior de envolvimento, então não são todas que ficam..."* (professora do AEE do EF). Diante disso, o gestor informa que existe um desejo de qualificar essa prática do apoio à inclusão, visando à criação de um cargo público efetivo, inclusive para se pensar na questão da formação deste profissional, que, então, faria parte do quadro de recursos humanos da escola. Atualmente, essa formação ocorre duas vezes ao ano, sendo uma no início e outra no final da atividade, pois, se entende que o estagiário permanecerá ao menos por um ano letivo, porém, existe um grande contingente que desiste já no primeiro semestre. Vale destacar o modo como são nomeados esses estagiários que fazem o apoio de inclusão escolar na rede, uma vez que se encontram em processo de formação, ou seja, ainda não são "profissionais" de apoio.

Nessa direção, de uma atenção à ampliação dos serviços e da construção de redes de apoio, a RME/SM estabelece parceria com as instituições especializadas

(modalidade educação especial). No município existem quatro dessas instituições: *“Associação de Cegos, a Apae, Lisboa e Colibri, são instituições já bem consolidadas e que atendem em torno de 300, 350 alunos daquele público adulto, assim de vinte, dezessete, dezoito, dezenove, vinte pra cima até 60 e poucos anos”* (gestor de educação especial). Para além de se configurarem como espaços de convivência que oferecem oficinas e cursos para pessoas adultas com deficiência acima dos 17 anos de idade, também são ofertados atendimentos clínicos, no caso de fonoaudiologia, fisioterapia, etc. e o atendimento educacional especializado para os alunos da rede que não possuem sala de recursos em sua escola.

Por último, no âmbito das ações desenvolvidas pelo município sobre os processos de inclusão escolar, o gestor de educação especial pontua a dificuldade que existe na construção de parcerias com outras secretarias do município, como por exemplo, no caso da Secretaria de Saúde. A possibilidade de construir essas redes de trabalho auxiliaria, inclusive, os postos de saúde a diminuir suas listas de espera, pois, muitas das crianças que são encaminhadas para uma avaliação clínica podem chegar a ficar de dois a três anos aguardando atendimento. *“Então o que as escolas fazem, mandam pro PRAEM⁴⁹, para aproximarmos dentro da secretaria da saúde, até pouco tempo tínhamos um conhecido então a coisa de uma semana pra outra, era assim, mudou (esse tratamento), mudou a Secretaria, aí as portas se fecham, então tem desde novembro agora, lista de espera, sabe? Então gostaríamos que os alunos da rede municipal tivessem prioridade porque se você encaminhá-los aqui, você desafoga os postos de saúde”* (gestor de educação especial).

4.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA⁵⁰

⁴⁹ O Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM) existe desde 2010 e tem como objetivo oferecer apoio especializado aos alunos da RME/SM no que concerne à caracterização, desenvolvimento de estratégias e acompanhamento nas áreas afetivas, cognitivas, psicológica, social, psiquiátrica, social, familiar ou de outra natureza que não possa ser resolvido no espaço escolar, articulando com outros serviços, Instituições, Órgãos e Entidades locais à promoção de condições que assegurem a inclusão educacional e, sobretudo, processos educativos de qualidade. Esse Programa é constituído por um grupo interdisciplinar envolvendo as áreas da Educação Especial, Psicopedagogia, Pedagogia, Psicologia, Psiquiatria, Assistente Social, fonoaudiologia, entre outras. (SME/SM, documento sem data).

⁵⁰ Neste subcapítulo, como material empírico serão utilizados, além da entrevista realizada com o gestor de educação especial, também serão fonte de informação e diálogo, as falas das três professoras

No contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, o serviço de apoio especializado para educação infantil nasce na escola Casa da criança, em 2005, com a entrada de um aluno com deficiência. Embora já houvesse um histórico de oferta dos serviços da educação especial no ensino fundamental dessa Rede, de acordo com as professoras entrevistadas, será a partir dessa demanda na educação infantil que a Secretaria aciona um profissional para dar conta dessa necessidade. Desde 2005, por meio do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (MEC/SECADI), existe uma ação de parceria entre as instâncias da gestão, permitindo que as escolas sejam contempladas com equipamentos de informática, mobiliários e com materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a ampliar a oferta do atendimento educacional especializado na Rede. Como contrapartida, o Governo Federal exige dos gestores locais a destinação do espaço físico e a contratação de professores especializados. Assim, a implementação do serviço nas escolas infantis deu-se via Programa do MEC, salientando que, nesse processo de implantação das salas, no contexto das escolas infantis da Rede, apenas três destas escolas possuem o espaço físico; enquanto que as demais recebem o apoio especializado sem ainda possuir uma sala de recursos multifuncional equipada.

Nessa direção, o atendimento educacional especializado na educação infantil se configura como um serviço recente, pois, embora seja uma ação presente há dez anos na Rede, no que tange à sua organização, encontra-se ainda em processo. Em uma primeira visita ao campo investigativo no ano de 2013, esse serviço acontecia em cinco escolas infantis por meio do trabalho de três professoras de educação especial. Essas docentes, além da formação inicial em educação especial, possuem o curso de atendimento educacional especializado oferecido pelo MEC e pós-graduação em diferentes áreas (psicopedagogia, terapia familiar). São professoras que já atuam há alguns anos nas escolas de ensino fundamental da RME/SM e que passam então a atuar na educação infantil, em um primeiro momento, dividindo a sua carga horária entre as duas etapas. No ano de 2015, ao retomar a pesquisa de campo, esse serviço havia sido expandido para seis escolas infantis, passando de três para quatro salas de recursos multifuncionais. No que diz respeito ao corpo docente, o apoio

de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado nas escolas municipais infantis.

especializado continua sob responsabilidade das três professoras de educação especial, ou seja, houve uma ampliação da oferta a partir da reorganização da carga horária dessas docentes. De acordo com o gestor, entre o período de 2015 e 2016, foram solicitados contratos emergenciais enquanto a chamada de novos profissionais via concurso é aguardada. “Acredito que agora com a chamada dos concursados, em torno de 10, conforme edital, conseguiremos cobrir toda a demanda” (gestor de educação especial). É importante salientar que, como extensão desse serviço, inúmeras escolas de ensino fundamental que possuem turma de educação infantil (pré-escola) ofertam o atendimento educacional especializado via sala de recursos do ensino fundamental.

Podemos dizer que o atendimento educacional especializado nas escolas infantis segue as mesmas diretrizes organizacionais da RME/SM como um todo. Tais diretrizes se mostram, inclusive, na valorização do espaço físico da sala de recursos multifuncional, como local primordial da ação pedagógica.

“Como é uma escola em que cada ano aumenta o número de alunos, todos os anos a gente vai fazendo uma parede. Uma parede aqui, uma parede ali, abrindo uma porta lá, (...) Então a gente já teve assim, uma sala enorme só pra gente, já teve uma sala enorme dividida entre secretaria e o AEE. E sempre assim, quando chegou uma sala pra nós, veio aquela sala que você conhece, que é aquela sala lá do Ensino Fundamental: com mesas grandes, com cadeiras grandes, com todo o material didático que é pra ter no Ensino Fundamental, tanto em termos de material didático pedagógico, quanto de tamanho das peças. Por exemplo, quando vinha um quebra-cabeça, era minúsculo, não sendo adequado para um aluno dessa idade.” [...] “Então uma das questões é essa, a Sala Multifuncional, ela não é adequada na Educação Infantil, em nada, nem em material pedagógico, nem no material permanente (...)” (professora do AEE da EI, grifo meu).

Existe uma certa complexidade envolvendo a questão do espaço e dos materiais na SRM nas escolas infantis da Rede, pois o relato destacado acima se faz presente em todas as entrevistas realizadas. Como vimos em capítulo anterior da tese, a etapa da educação infantil encontra-se em constante crescimento, exigindo ampliação da oferta de vagas nas redes municipais, ou seja, a necessidade de aumento de salas de aula nas estruturas já consolidadas, principalmente, em um momento de ampliação da escolarização obrigatória. Concomitantemente a isso, temos a presença das crianças com deficiência que chegam às escolas demandando

um apoio educacional especializado. Cria-se, assim, um cenário que tende a se organizar de diferentes formas, entre elas parece persistir uma compreensão de que a ação do professor de educação especial deve ocorrer somente no espaço da sala de recursos. Essa concepção de um atendimento predominantemente individualizado faz com que algumas escolas ofertem aos seus alunos espaços precários, construídos, por exemplo, dentro do refeitório da escola ou na sala da direção.

“Sim, aí não tínhamos um espaço exclusivo. Então comecei a fazer os atendimentos dentro da salinha ali da direção, a diretora ocupava outros espaços da escola, e eu ia pra ali e fazia os atendimentos, inclusive nós ainda não tínhamos recebido o material (do MEC). E quando veio o material, o que aconteceu? A diretora saiu da sala dela, colocou a sala lá no hall de entrada da escola para que eu pudesse realizar meu trabalho. (...) E com toda essa função, no hall começou a ficar muito ruim, principalmente, nos momentos que precisámos conversar com um pai, com uma mãe, aquilo ali, sempre aquele trânsito por causa da entrada... Aí ela pensou ‘o que que nós vamos fazer?’, ‘Eu vou diminuir o refeitório, vou fechar um espaço pra ti lá’, e hoje estou aqui. E agora nós estamos nessa expectativa de receber a construção. Já temos o valor, tudo, só que não depositaram o dinheiro.” (professora do AEE da EI, grifo meu).

A fala da professora acima traz à tona uma questão pontual referente a estrutura física na organização do atendimento educacional especializado dentro das escolas, uma vez que são as redes de ensino que devem oferecer a estrutura para os mobiliários e materiais educacionais enviados pelo MEC. Concomitantemente a essa sistematização, a ampliação dos serviços disputa território institucional com a oferta da obrigatoriedade escolar, com o ingresso da criança de quatro anos na pré-escola.

“Agora, se eu tenho um aluno de três anos, se eu tenho um de quatro, que é obrigado a estar na escola, o de quatro vai entrar e, aí assim, naquela ficha de inscrição que não é matrícula ainda, é de inscrição, não tem nenhum espacinho pra gente dizer: aluno com deficiência [...] Aí eu já faço essa primeira inscrição que nem a entrevista. Eu coloco lá ‘possível aluno com necessidades especiais’, porque esse aluno já vai ter vaga garantida. Quando ele chegar na central de vagas, um dos critérios que a gente entende é que esse aluno precisa vir pra escola. Se chegar aqui e não for nada, melhor. Já está na escola, entendeu?”. (professora do AEE da EI, grifo meu).

A possibilidade da Rede garantir uma vaga a esse aluno se apresenta como uma linha organizadora de um trabalho, o qual possui como premissa a inserção e

escolarização do aluno com deficiência na escola desde a educação infantil. Como vimos no início do presente capítulo, na Resolução n. 31/2011 (CME/SM), que define as diretrizes curriculares para educação especial no município, os artigos de n° 16 e n° 17 apontam, justamente, essa compreensão que envolve a garantia de vaga aos alunos público alvo da educação especial, como também a observação referente ao número de alunos incluídos em uma mesma turma. Ao analisarmos a literatura especializada, é consensual que o espaço da escola infantil se configura como o primeiro contato da criança fora do seu círculo familiar, sendo esse um espaço no qual situações únicas de aprendizado acontecem, possibilitando experiências e momentos de um constante apreender. Considerando as crianças que possuem algum tipo de deficiência, ou que vivem alguma situação de dificuldade, essa passagem do interno de um círculo familiar para os demais espaços educacionais se torna, ainda, mais delicada e preciosa (DI PASQUALE, 2005).

Ao mesmo tempo que existe uma atenção sobre a garantia de vaga para que as crianças com deficiência ingressem o quanto antes na educação infantil, a obrigatoriedade da oferta da pré-escola (4 a 5 anos) no cotidiano das redes de ensino produz efeitos já muito discutidos por pesquisas (CAMPOS, 2010; ROCHA, 2013; CAMPOS; BARBOSA, 2016) no que se refere ao acesso das crianças à creche (0 a 3 anos). Assim, aquilo que o âmbito acadêmico tem apresentado em suas pesquisas encontra consonância com os processos vigentes na rede aqui analisada, inclusive, no que diz respeito a uma faixa etária que representa um momento tão importante de vida do ser humano. Ademais, a fala da professora abaixo é ilustrativa da prática que vem sendo estabelecida no cotidiano das escolas.

“É que assim, por exemplo, as inscrições que já haviam se encerrado para esses alunos de 4 e de 5 anos, Pré A e Pré B, estão reabertas, porque a procura que eles imaginavam não aconteceu, eu ouvi isso numa das escolas que eu trabalho, não foi nessa aqui. Pode ser uma realidade daquele escola, tá? E não ser uma realidade do município como um todo. Então naquela escola eu ouvi assim: ‘Meninas, estamos reabrindo por tempo indeterminado as inscrições para pré A e pré B porque não houve a procura que nossa escola esperava’. [...] E, outra coisa que está acontecendo é o fechamento de berçários para ocupar esse espaço com essas crianças e além de que, berçário é turno integral, vinha acontecendo de turno integral, aqui na escola já fechou o último, 2014 foi o último ano que nós tivemos

berçário integral e conseguimos deixar esse ano um berçário meio turno, que sobrou uma brechinha ali. Essa nova classificação que daí se eu tenho esse aluno meio turno na escola, eu tenho esse aluno atendido, então é o que está acontecendo aqui também, abrir mais pré A e pré B, fechar os berçários (...) Então assim, a função de creche até os 3 anos, ela está bem prejudicada.” (professora do AEE da EI, grifo meu).

Em contrapartida, as escolhas que têm sido feitas pela RME/SM para dar conta das demandas legais instituídas, o trabalho de apoio especializado desenvolvido na educação infantil apresenta uma forte aposta na ação compartilhada entre professor de sala de aula e professor de educação especial.

Só que assim, tem uma coisa que é minha, que é do meu jeito de trabalhar, que é o seguinte: eu não consigo ver AEE separado da sala comum, em nenhum espaço, muito menos na Educação Infantil. Quando eu recebo uma aluna aqui com transtorno global, vamos usar o transtorno global como exemplo, qual é o espaço que ela tem que se apropriar? É o espaço da sala de aula. Não posso fazer um atendimento, assim, clínico, individual, com essa visão, aqui. Então esse aluno vai se adaptar lá na sala aonde ele vai ficar, com os colegas que ele vai ter; eu vou para a sala de aula, fico junto com a professora o tempo que for necessário... Nós vamos trabalhando juntas, e esse aluno vai dominar e vai conhecer esse espaço. Quando é que ele vem pra cá comigo? Quando existe alguma coisa específica que eu e a professora detectamos. Eu digo ‘não, isso ele pode ir lá comigo meia hora, quarenta minutos, cinquenta minutos, uma hora e meia, se ele assim determinar.” (professora do AEE da EI, grifo meu).

Neste sentido, o atendimento especializado se apresenta como um apoio ao professor de sala de aula, visando a permanência e o aprendizado desse aluno na escola. A fala da professora acima nos apresenta um dos aspectos primordiais do trabalho colaborativo entre dois professores, e também o reconhecimento por parte do professor de educação especial de tomar a sala de aula como o espaço prioritário dos processos de inclusão da criança. Portanto, acreditamos que é na relação com/entre o grupo (turma) que o trabalho de inclusão ganha força, a partir de um conceito ampliado de contexto que possibilite a viabilidade dos processos de escolarização.

O contexto educacional, por sua vez, acolhedor, flexível, rico de oportunidades, se apresenta como facilitador de experiências, de autonomia,

de socialização, ocasiões de crescimento global. O contexto como organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e das próprias relações, constitui um conjunto de “objetos mediadores”, cujos quais se apoiam e se sustentam os complexos laços das relações e das trocas comunicativas que acontecem, ecologicamente, entre as crianças, entre as crianças e os adultos, entre os adultos, o serviço e o território. (BARAVELLI, 2014, p.99).

Por meio das informações concebidas nas entrevistas realizadas, o espaço primordial e prioritário da ação pedagógica envolvendo crianças com deficiência é o contexto de sala de aula. É no grupo classe, na vivência com os colegas de turma e com a professora, que relações são estabelecidas e processos de mediação potencializados; parece ser este espaço o balizador da proposta de atendimento desenvolvida na sala de recursos multifuncional numa relação mais pontual e individual.

Outro aspecto que envolve o trabalho de colaboração entre os professores de sala de aula e do apoio especializado é o do planejamento pedagógico. Nas escolas infantis, a construção do planejamento ocorre semanalmente, de modo compartilhado entre os professores, os quais organizam-se por turmas/idades - berçário, maternal e pré. Nestes momentos, a professora de educação especial participa das reuniões, periodicamente, naquelas turmas que possuem alunos com deficiência.

O presente capítulo teve como objetivo apresentar a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria como um micro contexto que apresenta consonância com as Diretrizes nacionais no que se refere à organização dos serviços especializados, por meio da oferta do atendimento educacional especializado no ensino comum. Em um segundo momento, o foco deu-se na organização desse serviço na especificidade da educação infantil, apresentando algumas de suas características. A partir da análise desenvolvida sobre o município, grandes desafios parecem constituir a referida Rede. Entre eles, destaque: a impossibilidade de traçar um desenho que fale da configuração efetiva do serviço na RME/SM, até mesmo porque existem diferenças entre as escolas infantis que o possuem, no que se refere a sua estruturação física, ao papel desenvolvido pelo professor de educação especial e pela própria gestão de cada escola; a necessidade de ampliação da oferta do serviço disputar território institucional com a oferta obrigatória da pré-escola em detrimento da creche.

A análise indica a existência de um processo de instituição de práticas que configuram o serviço de apoio educacional especializado oferecido às crianças da educação infantil na referida rede. Parece, além disso, existir uma busca de qualificar o apoio que se materializa, por exemplo, na garantia de um tempo de trabalho que

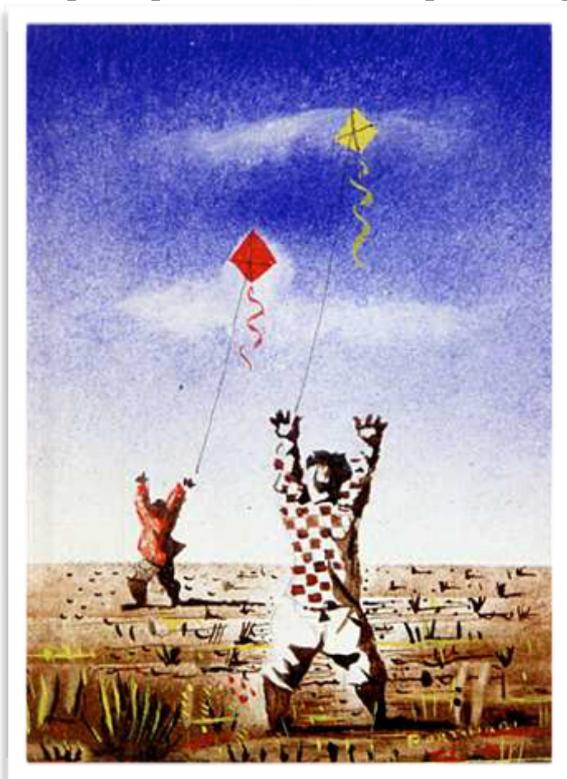


Figura 12. Meninos soltando pipas,
1943. Cândido Portinari

evite uma possível fragmentação da ação pedagógica do professor especializado dentro da escola. Talvez essa sensação de instabilidade, na sistematização de práticas pedagógicas ainda não consolidadas no tempo, seja o maior contraste com a experiência italiana, uma vez que, nesse contexto parece existir um conjunto de práticas mais sólidas e esperadas, na qual cada um sabe o papel que precisa desenvolver no processo de inclusão escolar.

Nessa direção, com o objetivo de ampliar o olhar para aquilo que nos é familiar, encontro no contexto italiano uma outra história, outra organização política e diferentes diretrizes sobre os processos de inclusão escolar. Portanto, o próximo capítulo tem como desafio contar parte dessa história, analisando o percurso histórico-político do país com foco nos processos de inclusão escolar, como também explorar algumas das dimensões que envolvem a organização de serviços para a educação infantil na cidade de Bologna.

OS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA ITÁLIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE BOLOGNA

O contexto italiano se destaca quanto à sua tradição de investimento em processos de inclusão escolar, com um histórico de políticas educacionais inclusivas que asseguram a todas as pessoas o ensino comum como única alternativa de escolarização (DI PASQUALE; MASELLI, 2014). Embora a Itália viva uma condição



Figura 13. Fish/Duck/Lizard, 1948. Ink,
M.C. Escher

de bem-estar social semelhante a outros países europeus, se apresenta como um país muito singular em relação ao demais em função de sua histórica diferenciação regional. Podemos dizer que, internamente, é um país que resguarda contradições, pois encontramos separações significativas do ponto de vista político-social entre suas regiões administrativas com intensa diferenciação entre o norte, mais industrializado, e sul do país. Essas contradições, fazem com que, ao falarmos sobre a Itália, tenhamos em

idade”. No entanto, quando a temática é a

escolarização, devemos esclarecer a existência de dois fatores que organizam uma coesão do sistema: o predomínio da escola pública em modo generalizado e a existência de um sistema nacional de educação no sentido de que grande parte das escolas públicas são vinculadas à gestão central do país.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar aspectos histórico-políticos da educação especial na Itália, com maior atenção aos processos de inclusão escolar dos alunos com deficiência na educação infantil. Para tanto, foram exploradas

⁵¹ O presente capítulo é fruto do trabalho intitulado “O processo de inclusão escolar na Itália e a educação infantil no contexto de Bologna”, escrito em parceria com Claudio Baptista, enviado para avaliação em evento a ser realizado no contexto brasileiro.

algumas dimensões que envolvem a organização de serviços educacionais para a educação infantil e as diretrizes operacionais para o processo de inclusão escolar, na cidade de Bologna - capital da Região Emilia Romagna. Como elemento de apoio complementar deste capítulo, para além do uso de documentos normativos envolvendo aspectos do campo da educação infantil na perspectiva da inclusão escolar, também servirão de subsídios para a escrita, as entrevistas realizadas com três gestoras⁵² dos serviços oferecidos à educação infantil da rede de ensino de Bologna, nomeadas, nesse contexto, de “*pedagogista*”.

A opção para a análise em um contexto como a cidade de Bologna pode ser justificada pelos exemplos relativos aos serviços de educação infantil como espaços de qualidade quando se considera as cidades da Região Emilia Romagna, da qual Bologna é a capital. Reggio Emilia é a cidade mais frequentemente evocada, em função da discussão internacional sobre a excelência das escolas infantis (MALAGUZZI, 1999; 2011; RINALDI, 2012). Um dos pressupostos é que a qualidade estaria associada ao investimento em contextos que educam no sentido de valorizar uma pluralidade de linguagens, oferecer atenção à dimensão cultural e ter como eixo a ação da criança na construção de processos de aprendizagem coletiva.

De acordo com Farnè (2014), a cidade de Bologna desenvolveu importante papel no campo da pedagogia da infância no contexto italiano, entre os anos de 1962 a 1993. Por meio da ideia de um *laboratório pedagógico*, a cidade promoveu ações envolvendo diferentes instâncias, e esse projeto foi instaurado a partir de três fatores. O primeiro tem como base fundamentos políticos que consideravam as escolas, em especial as de educação infantil, um espaço privilegiado para a melhoria da cidadania democrática. O segundo fator está na relação estabelecida entre as escolas e a Faculdade de Educação da Universidade de Bologna, sendo que as escolas se colocavam à disposição da universidade como um espaço de experimentação pedagógica, de observação e pesquisa na perspectiva de inovação educativa,

⁵² A figura do “pedagogista” desenvolve o papel de coordenação dos serviços educacionais, podendo gerenciar de cinco a seis tipologias de serviços distintas entre: a creche, a pré-escola, os centros de crianças e pais e o monitoramento das escolas conveniadas com o município. Este cargo de coordenação prevê momentos de visita aos serviços educacionais, como também realização de observações e encontros com professores e familiares. Por entender que as atribuições desenvolvidas por essa figura não possuem aproximação com os profissionais previstos no contexto educacional brasileiro, opto por manter a nomenclatura original italiana. Portanto, durante a apresentação de falas no decorrer do capítulo será utilizado a identificação de *pedagogista*.

produzindo assim trocas entre pesquisa e didática. O terceiro fator é o dos serviços educativos, que vivenciaram, ao longo desses anos, uma fase de renovação pedagógica. Nas escolas infantis, no período aproximado de trinta anos (1962-1993), foi construída a pedagogia de infância do país, tendo Bologna como um dos principais “laboratórios”. Um laboratório não isolado, mas difundido em outras cidades da Emilia-Romagna, tornando-se, em alguns casos, exemplos de excelência em âmbito internacional, como ocorreu com as escolas de Reggio Emilia (FARNÈ, 2014).

5.1 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO: O PERCURSO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ITÁLIA

A Itália vivenciou, na década de 1970, uma mudança importante em sua política educacional, com a promulgação da Lei n. 517 de 1977. Essa lei produziu modificações no sistema de ensino italiano, dentre elas o fechamento das classes especiais, possibilitando o posterior ingresso de todos os alunos na escola regular. O fortalecimento de um sistema de apoio, no ensino comum, levou ao fechamento das escolas especiais e a ampliação generalizada das matrículas das crianças com deficiência nas diferentes etapas de escolarização. A Lei n. 517 de 1977 destacava algumas ações importantes para a efetivação de tal mudança: a garantia do professor de apoio especializado nas classes em que se encontram alunos com deficiência, limitação no número de alunos nessas turmas, que não deveriam superar os 20 integrantes, e a oferta de serviços especializados sob responsabilidade do governo e das redes locais de ensino. Vale salientar que desde a sua criação, o professor de apoio - *insegnante di sostegno* - é designado como uma “figura do sistema”, de recurso para a escola, como “enriquecimento da potencialidade da função docente” para fins da inclusão escolar (PAVONE, 2007, p.173, tradução nossa). Ainda de acordo com Pavone (2007), os dados disponíveis pelo Ministério da Educação apresentam uma relação entre o número de alunos com deficiência e os professores de apoio especializado, nas escolas do Estado italiano, culminando, nos últimos anos, de um profissional para cada dois alunos com diagnóstico clínico, sendo que, em 2015, esses números eram de aproximadamente 100.000 professores de apoio e 200.000 alunos com deficiência.

Na Itália, o final dos anos 1970 e toda a década sucessiva podem ser identificados como momentos de combate contra à marginalização social, como busca de alternativas aos processos de exclusão e isolamento, como aqueles vivenciados nos manicômios. Nessa direção, ocorreram as primeiras experiências de saída das pessoas com deficiência dos institutos especiais e, conseqüentemente, sua inserção no espaço escolar (LAROCCA, 2007; MURA, 2012). É importante sublinhar que o movimento de integração escolar na Itália não está vinculado a figuras específicas, mas sim é fruto de um coletivo, de um processo histórico disseminado, e seus efeitos atravessaram todo o país. Nesse movimento, o papel desenvolvido pelos municípios e pelas associações merece destaque, pois essa dimensão micro nos auxilia na compreensão de que a política se associa a uma mudança cultural em curso e não apenas a uma mudança de práticas escolares. Em muitas cidades, as redes municipais foram parte ativa na transformação das estruturas destinadas às crianças pequenas, em um período no qual estavam sendo inauguradas muitas creches e pré-escolas. Muitas crianças com deficiência começavam a ingressar nas escolas infantis, em um momento histórico no qual não se tinha mais um princípio orientador de uma educação que selecionava aqueles que “poderiam” integrar o coletivo escolar. Concomitantemente, as associações de famílias também iniciavam o movimento de exigir a superação de formas segregadas de educação nos institutos especializados. A integração teve início porque as famílias aderiram plenamente, se assumindo como partícipes e promotoras desse processo (CANEVARO, 2001). Dentre as grandes associações de familiares, naquele momento histórico, duas foram as principais protagonistas: ANFAS (*Associazione Nazionale Famiglie di Disabili Intellettivi e Relazionali*) e AIAS (*Associazione Italiana Assistenza Spastici*). Esse movimento envolvia ainda famílias das crianças que não apresentavam deficiência, o que favoreceu que a integração passasse a ser vista como algo que traria qualidade para todos, como uma ampliação do direito à escola. Antes mesmo de ser um direito jurídico/legal, era um direito vivido, um “direito compartilhado do cotidiano”. (CANEVARO, 2001).

Outro marco político e normativo importante é a Lei n. 104 de 1992 - *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Esse dispositivo legal encontra-se em vigor até os dias de hoje e orienta todo o processo de

inclusão, assim como a documentação que acompanha o aluno com deficiência na escola. Com base nessa lei são construídos os “Acordos de Programa” por Região. Nesses documentos encontramos a descrição dos participantes do processo de inclusão e suas respectivas responsabilidades. A partir dessa Lei, pela primeira vez é levada em consideração a pessoa com deficiência, do nascimento à vida adulta, e os múltiplos aspectos que a constituem: a saúde, a inclusão escolar, a educação e a formação profissional, o trabalho, a casa e os transportes públicos, as possíveis barreiras arquitetônicas e comunicativas (PAVONE, 2007). Ainda como um dos efeitos da Lei n. 104/92, foi aprovado um Decreto Presidencial de 24/02/1994 que define o papel do suporte técnico-especialista que os serviços de saúde devem ter no trabalho com as escolas envolvidas no processo de inclusão (D’ALONZO; IANES, 2007).

O percurso da pessoa com deficiência no contexto italiano inicia no momento da identificação, com a elaboração do diagnóstico, na Unidade Sanitária Local (USL) de cada município. Neste espaço, uma equipe da área médico-clínica produz o diagnóstico da pessoa com base na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID 10 -, emitindo um documento nomeado “*Certificazione dell’integrazione scolastica*” (CIS). Em modo paralelo a essa documentação, é produzido um Diagnóstico Funcional (DF), com base na Classificação Internacional de Funcionalidades - CIF -, associada à Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002). De acordo com Canevaro (2006), a lógica da CIF visa “desconstruir” a situação de deficiência, evitando limitar o diagnóstico em uma ótica de uma única categoria. Assim, o diagnóstico funcional visa atentar para as capacidades, potencialidades e dificuldades da pessoa em situação de deficiência.

A CIF [...] apresenta uma forma de diagnosticar muito diferente daquela conhecida como a função do *diagnóstico*, ou seja, de classificar, de colocar em uma certa categoria quem apresenta dificuldades de natureza constante ou transitória. O nosso olhar é mais ligado à deficiência irreversível - logo ao déficit - e necessitamos de um *diagnóstico* que seja funcional. Tudo isso é acompanhado por uma reflexão e por práticas que permitem a valorização das potencialidades dos sujeitos nas suas diferenças. Em síntese: reconhecer a identidade no pertencimento (CANEVARO, 2006, p.122, grifo do autor, tradução nossa).

Portanto, a certificação (CIS) da pessoa com deficiência é produzida com base na CID 10, considerando também o Diagnóstico Funcional que tem a CIF como referência. O Diagnóstico Funcional é produzido pela USL e evidencia uma leitura da dimensão sócio-sanitária da pessoa. O documento é produzido por uma equipe multidisciplinar da Unidade (USL), compreendendo profissionais de diferentes especialidades, contemplando a área médica, psicológica e aquela da assistência social. Sobre esse processo, Cajola (2007) destaca que há, ainda, um investimento muito clínico que determina a forma como o Diagnóstico Funcional é produzido, afirmando ser necessário avançar na elaboração de um instrumento que considere a pessoa na sua relação com o mundo e com a sociedade. Por conseguinte, o uso complementar da CIF pode ser útil para reconhecer os pontos de força e de “fragilidade” do próprio aluno em sua relação com os diferentes contextos.

Com base na legislação apresentada até o momento, a equipe clínica responsável pelo diagnóstico tem até 45 dias para emissão da documentação inicial. A partir dessa certificação, a pessoa com deficiência tem a garantia de uma vaga na escola próxima de sua residência e ao apoio especializado – professor de apoio/*insegante di sostegno* -, com base em uma carga horária estabelecida pelo “Grupo Operativo” que se estabelece no âmbito da escola. Este Grupo é constituído por um coletivo de profissionais como professores, equipe de saúde e família da pessoa com deficiência. A ideia é que todos aqueles envolvidos no processo de inclusão da criança (do aluno), desde seu momento de ingresso na escola, trabalhem de forma coletiva e em rede, de modo conectado. Após a elaboração do Diagnóstico Funcional, estando o aluno já na escola, é produzido o Perfil Dinâmico Funcional (PDF), redigido pelo grupo multidisciplinar da USL, dos docentes de área curricular e docente especializado em educação especial (professor de apoio). Esse documento deve, obrigatoriamente, ser atualizado na passagem de cada etapa de ensino e compreende a realização de dois encontros anuais do Grupo Operativo. Desenha-se, assim, um percurso de corresponsabilidade, de modo que a contribuição desse grupo se torna o instrumento regulador, por excelência, dos processos. Busca-se um movimento coletivo capaz de promover, ressignificar e modificar o percurso em direção à integração global do aluno (CAJOLA, 2007; DE ANNA, 2014). *“Digamos, para que um grupo operativo seja válido, precisam estar presente: a neuropsiquiatra que é*

referencia no caso da parte sanitária, os pais, ao menos um dos pais, e um representante da escola. Essa tríade. Se, por acaso, a família não está presente o grupo operativo não é válido; se falta a neuropsiquiatra também não é válido, ou seja, essa tríade precisa estar completa.” (pedagoga, tradução nossa).

Ao Perfil Dinâmico Funcional deve ser associado outro documento orientador de caráter mais pedagógico - o Plano Educativo Individualizado (PEI) - voltado ao aluno em específico, o qual também é resultado de trabalho coletivo e deve ter como base as informações e os dados contidos no DF e no PDF. Portanto, no PEI são descritas as atividades a serem desenvolvidas com o aluno, como também são sinalizadas as responsabilidades das diferentes instituições envolvidas no processo de inclusão escolar. O objetivo é o de construir uma ação educativa compartilhada, de estratégias didático-metodológicas e de critérios de avaliação de todo o processo educacional do aluno.

O PEI é desenvolvido nos primeiros dois meses de frequência do aluno à escola e é atualizado anualmente. A família participa de todo o processo de produção da documentação, ficando com uma cópia para acompanhamento. De acordo com Pavone (2010), o plano educativo individualizado representa o coração vital do processo de inclusão escolar, particularmente considerando a sua projeção. Ainda de acordo com essa pesquisadora,

O PEI contempla também formas de inclusão entre as atividades escolares e extra-escolares; e por isso, deve ser redigido conjuntamente com os professores de área curricular e de apoio e dos especialistas da USL e dos serviços sociais (se envolvidos), com a colaboração da família.[...] As pesquisas de campo e as reflexões críticas dizem que cada ambiente escolar conhece e utiliza esse instrumento, mais ou menos conscientemente, valorizando, mas também negligenciando a sua potencialidade inclusiva. Um risco real é de que seu uso, necessariamente generalizado, com o passar do tempo, se transforme em um exercício óbvio e dado por conhecido, quanto pobre de significados substanciais. (PAVONE, 2010, p.168, tradução nossa).

A produção desse documento confere visibilidade a um desafio no que tange ao acolhimento do aluno com deficiência na escola, pois esse acolhimento associa-se ao compromisso do trabalho construído no PEI, em um percurso significativo de permanência na escola.

No interior dessa organização sistêmica, de uma rede de apoio interdependente, construída por diferentes figuras profissionais, destaco o papel do professor especializado nesse contexto. Como vimos, a Itália nos apresenta uma organização no que tange aos processos de inclusão escolar, que não centraliza as suas ações em uma única figura, como no caso do professor do apoio especializado, mas sim numa inteira comunidade escolar. A definição do professor "para atividades de apoio ao grupo classe na qual se encontra um aluno com deficiência" significa que este profissional não realiza o seu trabalho apenas com o aluno, mas também com pequenos grupos de alunos ou com todo o grupo classe, de acordo com as atividades que serão desenvolvidas e das exigências formativas que o aluno precisa desenvolver (CAJOLA, 2008). Falar sobre o profissional de apoio no contexto educacional italiano é também falar sobre o trabalho de cooperação previsto nos documentos normativos. De acordo com o Art. 13º da Lei n. 104/1992: "os professores de apoio especializado assumem a co-regência da turma e das turmas nas quais trabalham, participando do planejamento pedagógico, da elaboração e avaliação das atividades, das ações envolvendo o conselho de classe e demais atividades escolares" (tradução nossa).

Do ponto de vista do trabalho colaborativo, Ianes (2014) destaca que o papel do professor especializado nessa relação significa

trabalhar ao lado do colega em sala de aula, observar, avaliar situações e competências, propor estratégias, métodos, auxiliar na adaptação de materiais (...) significa ser um especialista e auxiliar os colegas a construir aquelas competências educacionais e didáticas das quais eles necessitam. (p.17, tradução nossa).

5.2 O CONTEXTO DE BOLOGNA E O SERVIÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando a importância da contextualização histórica e social diante de todos os fenômenos investigados, ao analisar os serviços voltados para a educação infantil na Região Emilia Romagna, destaco o papel do município de Bologna nas discussões acerca da inclusão escolar e opto, em um primeiro momento, por situar o leitor sobre esse contexto histórico-social.

Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) até muito recentemente, a cidade de Bologna foi administrada sempre por partidos vinculados ao pensamento socialista. Isso produziu efeitos, do ponto de vista das políticas locais, determinando

suas diretrizes. No caso de Bologna, essas diretrizes foram determinantes no que se refere à organização dos serviços para as crianças pequenas. Muitos são os relatos de gestores municipais responsáveis pela organização e oferta desses serviços, num momento em que as famílias e, particularmente, as mulheres começavam a expressar, de modo mais enfático, as suas necessidades relativas ao cuidado infantil em momento de forte participação dessas mulheres no mercado de trabalho (MARCHESI; MONTI, 2014). Na cidade de Bologna, Adriana Lodi foi secretária municipal para a saúde e assistência social (*assessore all'igiene, sanità e assistenza*) na década de 1960 e teve papel fundamental na luta pelos direitos das crianças, principalmente na criação de creches para os bebês de zero a três anos de idade. Muitos eram os questionamentos presentes naquela época que evidenciavam a necessidade de forte afirmação dos serviços: “Mas como se faz para sustentar um serviço dessa natureza? É muito melhor darmos o dinheiro para as mães ficarem em casa, de outro modo, custa muito caro” (LODI, tradução nossa). Nessa direção, podemos dizer que, há aproximadamente 50 anos, houve uma grande promoção dos serviços na cidade, um grande debate foi instaurado envolvendo uma atenção e uma forte tensão relativa à criação dos serviços para as crianças na faixa de zero a seis anos de idade. A fala da coordenadora pedagógica abaixo ilustra este movimento:

No momento em que o Estado italiano promulgou em 1971 a Lei n. 1044 para as creches, enquanto que a Lei n. 444 vinculada a pré-escola infantil é do ano de 1968, a administração daqueles anos e a cidade de Bologna em si desenvolveu uma forte tensão ao colocar-se na estrada de construção dos serviços para a infância, sob responsabilidade municipal. Desta forma desenvolve uma função de promoção dos serviços de educação infantil em contrapartida do Estado, o qual possuía a obrigatoriedade da oferta dos serviços, mas não o cumpria, em boa parte das Regiões do país. Assim, o município de Bologna antecipou as políticas educacionais sobre a organização e oferta dos serviços voltados à primeira infância. (pedagoga, tradução nossa).

Os anos 1960 podem ser compreendidos como a evolução do período posterior à Segunda Guerra Mundial. Emilia Romagna sofreu grandes bombardeios durante essa guerra e, devido a esses acontecimentos, muitas escolas foram destruídas. Diante disso, um grupo de mulheres que participavam do grupo feminino durante o período da Resistência organizavam, em diferentes zonas da cidade, refeitórios para

as crianças se alimentarem. Concomitantemente, a empresa Ducati teve iniciativa pioneira na construção de um espaço para os bebês das funcionárias dessa fábrica (MARCHESI; MONTI, 2014). Esta empresa foi um dos tantos locais destruídos pela guerra, tendo retomado seu funcionamento no ano de 1946. A partir dessas experiências e em função do movimento das mulheres trabalhadoras foi promulgada a Lei n. 860/1950, voltada à maternidade, prevendo longos períodos de repouso para as mães trabalhadoras, camas para o aleitamento e os espaços-creche nas empresas (*asili nidi aziendali*), entre outras ações. A construção das primeiras creches de Bologna tem como referência o período de 1969 a 1972, com as primeiras 11 creches; de 1972 a 1980 passam de 11 para 42; e, de 1980 a 1995, são construídas mais 10 creches. O resultado é um total de 52 creches municipais (MARCHESI; MONTI, 2014). Tais dados nos oferecem pistas sobre a escolha feita pela administração local durante aqueles anos. Gestões que optaram por seguir o caminho de criação dos serviços públicos municipais, fazendo com que Bologna possa ser reconhecida como uma cidade que antecipou políticas educacionais valorizadas no futuro.

Atualmente, os serviços oferecidos para a educação infantil são divididos em nove territórios, uma espécie de organização por zoneamento, sendo que cada território configura uma unidade administrativa. Para a gestão destes territórios, a rede possui 24 gestores educacionais (*pedagoga*) que se responsabilizam por até seis serviços do território. Recentemente, em junho de 2014, o Conselho Municipal da cidade efetuou uma mudança, centralizando uma coordenação para todo o sistema de serviços voltados para a faixa de zero a seis anos. Desse modo, para além de uma coordenação por zoneamento, coexiste uma coordenação geral dos serviços.

Estamos vivenciando, neste momento, o tema de sair de um modelo descentralizado para ingressar em uma organização centralizada numa única figura. Nos últimos cinquenta anos o percurso constituído pela descentralização dos serviços configurou-se como uma forte vocação do município, mais do que uma caracterização ou até mesmo uma estruturação dos serviços. Hoje, ao invés, estamos modificando esses aspectos... considerando que essa ação de descentralizar a coordenação dos serviços possui um fator cultural muito importante, ou seja, precisamos ter isso em mente no momento da realização dessa passagem. Então, hoje (dezembro/2014), você me encontra em um lugar de transição. Os serviços educacionais voltados para às crianças possuem uma história muito articulada no município de Bologna, inclusive com esse forte êxito, no qual a descentralização organizacional, pedagógica, caracterizou

de forma muito forte esta cidade, criando de certo modo a sua diferenciação com os demais municípios. (pedagoga, grifo meu, tradução nossa).

A figura do *pedagoga*, segundo depoimento das entrevistadas, se constitui como uma marca importante no município de Bologna, ele age como um facilitador, é aquele que permite que o sistema educacional funcione. E para isso é responsável por uma série de ações dentro desses serviços, entre elas: formação continuada dos professores que trabalham no apoio especializado; agendamento dos encontros do grupo operativo; ponte de relacionamento entre a escola e a família, além de ocupar-se também da articulação entre os profissionais da saúde e os professores (de sala de aula e apoio especializado); supervisão do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores nas escolas infantis por meio das reuniões pedagógicas e visita sistemáticas; entre outras atribuições.

De acordo com informações obtidas no site⁵³ da Secretaria de Educação do município de Bologna, a rede municipal de ensino é composta por 51 creches, 67 pré-escolas, 9 Serviços Educativos Territoriais (SET), entre eles: ludotecas, espaços de leitura, laboratórios e centros para educação ambiental; e 8 Centros para crianças e pais.

No que diz respeito às creches, estas compreendem a faixa de zero a três anos e são regulamentadas por diferentes dispositivos normativos. A Lei Nacional n. 1.044/1971 promulga um plano quinquenal (1972-76) para a construção de novas creches, a partir da contribuição financeira do Estado italiano às Regiões e seus respectivos municípios. Por outro lado, de caráter Regional, existe a Lei n. 1/2000, que define as normas dos serviços educativos para primeira infância, em especial para a faixa de zero a três anos. Desse documento, destacamos o artigo n. 7, o qual aborda mais especificamente os processos de inclusão escolar e social das crianças no âmbito educacional, como serviços que garantem o direito à: “[...] integração das crianças com deficiência, das crianças em situação de vulnerabilidade relacional e sociocultural, como também a prevenção de todas as formas de desvantagem e marginalização” (ITÁLIA, 2000, tradução nossa). Considerando esse contexto normativo, o município de Bologna, diante de uma grande demanda de matrículas,

⁵³ Site: <http://iesbologna.it>. Acesso em junho de 2016.

aumentou sua capacidade de resposta à população, construindo convênios com os gestores de creches privadas.

O horário de funcionamento das creches é das 07h30 às 16h30, e das 16h30 às 18h, compreende o horário prolongado, organizado a partir da demanda das famílias. A faixa etária compreendida é de três meses a três anos. Em sua grande maioria, as creches são de turno integral, salvo aquelas que funcionam por meio período, das 07h30 às 14h. O grupo de profissionais que opera no interior da creche é constituído pelas educadoras lotadas por turma, de acordo com o número de crianças (um adulto a cada cinco crianças), e existem também os colaboradores que possuem importante função na preparação da comida e de apoio às educadoras, ou seja, depois de preparem a alimentação das crianças, elas se direcionam às turmas para oferecer apoio às demais educadoras. Nos casos de ingresso de uma criança com deficiência, é organizado um "colóquio individual" entre os pais e a escola, no qual se inicia uma narrativa tecida entre os envolvidos antes mesmo da criança iniciar sua frequência à creche. *“Na creche existe próprio um ‘colóquio individual’ antes do ingresso do bebê, porque preciso conhecer bem aquela criança, pois é uma idade importante na qual se constrói uma história importante...”* (pedagoga, tradução nossa).

Outro serviço dirigido a essa faixa etária e referido em precedência é aquele dos Centros para crianças e pais (*Centri per bambini e genitori*)⁵⁴. Os Centros são espaços pensados para o acolhimento das crianças e dos adultos que se ocupam dessas, sejam eles seus pais ou aqueles que cumprem a função de cuidadores. Como cita a lei regional n. 1/2000: *“sejam adultos acompanhantes em um contexto de socialização e de jogo para as crianças e de encontro e comunicação para os adultos, em uma ótica de corresponsabilidade entre pais e educadores”* (BASTIANONI, 2008, p.78, tradução nossa).

No contexto de Bologna, esses Centros tiveram início no final dos anos 1980, no momento em que se percebeu a necessidade de complementar a rede de serviços mais tradicionais - creches e pré-escolas -, oferecendo serviços que apresentassem outra organização e possibilitassem outra relação entre adultos e crianças, assim como a participação dos pais no espaço educacional (MARCHESI, 2008). Nessa

⁵⁴ De acordo com informações obtidas no site do município, a frequência é livre, mediante contribuição econômica (baby pass), no valor de € 18,17 euros para dez ingressos válidos em todo o território.

mesma linha de diversificação dos serviços ofertados pela rede, existe o Serviço Educativo Territorial (SET), o qual pode ser de gestão municipal, mista ou conveniada. Tal serviço se encontra distribuído nos territórios da cidade e oferece às famílias com filhos entre zero e dez anos de idade espaços de socialização, como, por exemplo, as ludotecas e os centros de leitura.

No que concerne à pré-escola, serviço voltado às crianças de três a seis anos, em sua maioria resulta da ação compartilhada entre o município e a administração central do Estado italiano. Essas escolas funcionam das 7h30 às 17h30. O grupo de profissionais presente no interior da pré-escola é constituído por professoras e pelos chamados colaboradores, esses últimos ocupam diferentes espaços e se envolvem em diversas ações dentro da escola. Para citar algumas dessas atividades: limpeza cotidiana do espaço; higiene pessoal das crianças, pois as acompanha quando essas vão ao banheiro, inclusive, auxiliando-as na troca de roupa; organização da comida, diferente do que ocorre na creche, o almoço das crianças vêm de um centro de alimentação (*centri pasti*); acompanham as crianças na hora do sono; enfim, atuam em uma série de momentos da rotina diária das crianças na escola. A oferta da pré-escola, legalmente, é de responsabilidade do âmbito da administração central, regulamentada pela Lei Nacional n. 444 de 1968. Porém, na realidade da Emilia Romagna, a grande maioria da oferta deste serviço ocorre nas redes municipais, devido às escolhas feitas em um determinado momento histórico e político muito precedente, conforme já exposto. De acordo com a coordenadora dos serviços, nas escolas de Bologna, 100% das crianças se matriculam na pré-escola aos três anos de idade. Depoimento que vai ao encontro do *slogan* presente nos movimentos sociais da década de 1970, o qual afirmava que "o direito à educação começava aos três anos".

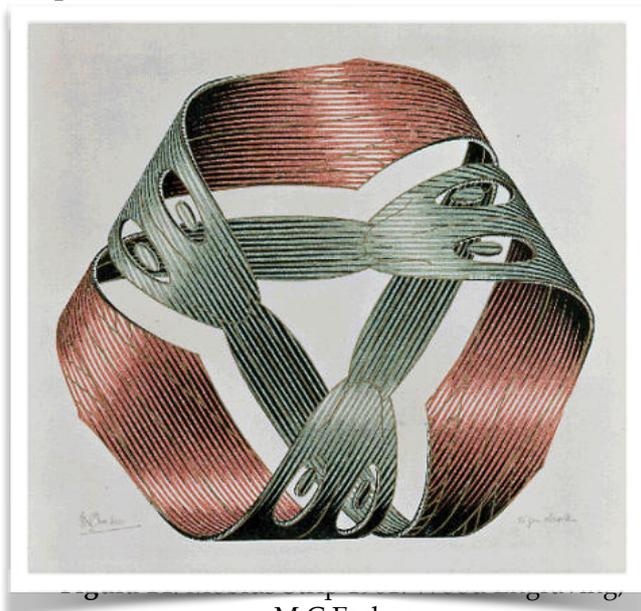
Segundo informações concedidas nas entrevistas, o tema da formação docente na educação infantil se configura ainda como um dos grandes desafios da área. No espaço da pré-escola, o título de nível superior é previsto por lei, mas ainda não se configura como obrigatório. Já na creche, é válido também o título do ensino médio, e, de forma complementar, as professoras participam continuamente de cursos de aperfeiçoamento.

No que tange à particularidade dos processos de inclusão escolar, os profissionais envolvidos no apoio especializado são diferentes quando são considerados os contextos da creche e da pré-escola. No caso da primeira, o perfil profissional é o da professora, ou seja, a mesma que acolhe todas as crianças, com o mesmo título de estudo, acrescido de formação continuada em serviço. Na pré-escola, por esta se equiparar a normativa presente no sistema educacional obrigatório, existem duas figuras profissionais: a professora de apoio, a qual possui formação docente, acrescida de um curso de especialização no campo da educação especial, com uma vinculação de trabalho via concurso como os demais professores e suas ações envolvem aspectos educacionais-pedagógicas de apoio ao grupo classe; e o educador profissional, o qual possui formação em nível superior, é contratado pelo município via as Cooperativas sociais, a partir dos recursos financeiros disponíveis e desenvolve seu trabalho com ênfase nas potencialidades da pessoa com dificuldade, tendo como objetivo principal o desenvolvimento da autonomia desses sujeitos.

No que se refere à organização, os serviços de apoio pedagógico especializado são regulamentados em nível nacional, ou seja, o regramento e as orientações referentes ao processo de inclusão escolar são os mesmos para todas as etapas de ensino, independentemente da sua obrigatoriedade, como no caso da educação infantil. Portanto, a diversidade que encontramos está vinculada às premissas que o contexto italiano resguarda como, por exemplo, a concepção da imagem de uma criança potente, sujeito de direitos e produtor de cultura (MALAGUZZI, 1999; 2011; RINALDI, 2012). Trata-se de uma dimensão política que transcende o plano operacional e se assume como elemento de uma cultura em construção. Identifica-se um olhar diferenciado para a infância, com uma valorização da autonomia e da liberdade de escolha, uma vez que, na proposta pedagógica italiana, a criança desde muito cedo é estimulada a fazer suas próprias escolhas, sendo que "[...] o material é colocado à disposição das crianças para que elas possam escolhê-los de acordo com suas necessidades interiores" (MONTESSORI, p.162, tradução nossa). Maria Montessori, médica e educadora, conhecida como um dos pilares do método educativo italiano, sinalizava a importância de um ambiente planejado à medida das crianças, "[...] no ambiente da criança *tudo deve ser medido* além de organizado, pois da

eliminação da desordem nasce o interesse e a concentração” (MONTESSORI, p.162, tradução nossa).

Com relação à transversalidade entre a educação infantil e o apoio especializado, encontramos outros elementos significativos como: a garantia de vaga



M.C. Escher

na escola; o apoio especializado voltado ao grupo, reflexo de um trabalho colaborativo entre figuras profissionais diversas; e uma rede de serviços interdependente, na qual existe uma responsabilidade compartilhada de trabalho. Esses são alguns dos aspectos que permitem que seja identificada uma “rede de apoio”, diferentemente de um tipo de suporte centrado em alguns profissionais e em

um espaço físico a ele destinado.

CONTEXTOS DIVERSOS: UM DIÁLOGO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Il vero viaggio di scoperta non consiste
nel cercare nuovi paesaggi,
ma nell'aver nuovi occhi.
(Marcel Proust, 2012)*

A escrita do presente capítulo contempla um desafio: refletir sobre o apoio educacional especializado dirigido a bebês e crianças pequenas, com deficiência, na educação infantil, a partir da análise de duas realidades distintas. A experiência vivida no campo empírico da pesquisa, por meio dos contextos de Santa Maria e Bologna, possibilita uma reflexão sobre as linhas organizadoras do atendimento

educacional especializado para as crianças em fase inicial de escolarização. Os contextos analisados são constituídos por diferentes realidades, históricas, políticas e pedagógicas. Portanto, a pergunta central do capítulo se desenha da seguinte forma: quais são os aspectos emergentes a partir dessas duas experiências? Do ponto de vista organizacional do texto, a ideia está em atentar para os fios que emergem nesse encontro.

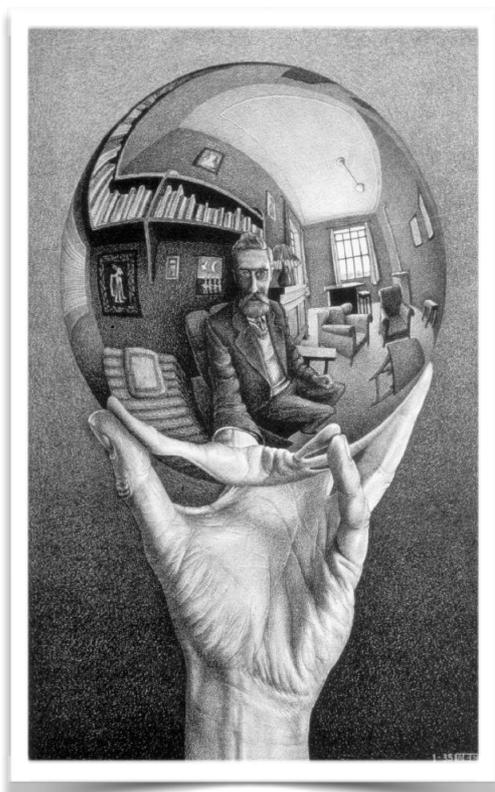


Figura 15. Hand with reflecting sphere, 1935. Lithograph M.C. Escher

Como pontuado em capítulos anteriores, no Brasil a oferta do atendimento educacional especializado, principalmente, para as crianças em fase inicial de escolarização é recente. Além disso, essa ação tem que ser entendida como um processo de institucionalização do apoio, uma dinâmica complementar à escolarização. Por outro lado, na Itália, nos deparamos com um país que optou pelo fechamento das instituições de ensino exclusivamente especializado, na busca de uma dimensão pedagógica construída e pensada para todos, o que nos leva a identificar alternativas de apoio especializado institucionalizadas nos espaços de escolarização.

Na busca de fios organizadores da análise de uma dinâmica pedagógica, elenco os seguintes pontos⁵⁵: a consolidação de um serviço de apoio educacional oferecido a bebês e crianças pequenas com deficiência; a formação dos profissionais envolvidos no serviço especializado, especificamente, aqueles que atuam na educação infantil; o trabalho compartilhado desenvolvido de modo colaborativo entre os professores de sala de aula e do apoio especializado; o papel da documentação no contexto educacional; o plano educativo individualizado e o plano do atendimento educacional especializado; e, as questões diagnósticas dos alunos identificados como público alvo da educação especial.

O contexto educacional brasileiro possui diretrizes que normatizam e orientam os serviços de educação especial na perspectiva da inclusão escolar por meio do atendimento educacional especializado, sinalizando a sala de recursos multifuncional como locus privilegiado desse trabalho, embora não exista a exigência de que essa oferta seja restrita a esse espaço institucional. Dentro desta lógica organizativa, as redes de ensino possuem certa autonomia na forma como organizam a oferta desses serviços, principalmente, no que tange à ação pedagógica desenvolvida pelo professor especializado. No entanto, falar sobre **a consolidação de um serviço de modo organizacional**, estrutural para a educação infantil ainda é muito recente. Como visto anteriormente, a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria encontra-se em processo de construção, de consolidação de um desenho que evidencie a configuração efetiva do apoio especializado para a educação infantil. Frente a isso, o município apresenta, em seu plano educacional, diretrizes sinalizadoras de um caminho a ser traçado, por meio de metas e estratégias produzidas em sintonia com o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024). Dentre as diretrizes construídas pela RME/SM, destaco: atenção para a oferta da educação no espaço da creche diante da mudança na faixa etária relativa a obrigatoriedade escolar; ampliação da oferta do atendimento especializado nas escolas infantis, observando o número de alunos com deficiência por turma; oferta de formação continuada em serviço para os professores; incentivo à prática pedagógica do ensino compartilhado entre o professor de sala de aula e o professor do apoio especializado;

⁵⁵ Os pontos de análise estão destacados em negrito no corpo do texto.

e o fortalecimento das relações intersetoriais entre os setores da educação e o da saúde.

Na Itália, antes mesmo de falarmos sobre a consolidação de um serviço, é preciso sublinhar a diferença na organização do sistema educacional como um todo. O contexto italiano é constituído por um Sistema Nacional de Educação, o qual dispõe de diretrizes organizadoras para todo o país, inclusive no que tange aos processos de inclusão escolar. Diante disso, existe menos espaço para acréscimos por parte dos municípios devido à uma maior centralização das forças em âmbito nacional. Como apresentando em capítulo anterior, do ponto de vista da estrutura, a rede de ensino de Bologna apresenta sólida oferta de serviços para a faixa de zero a seis anos de idade, inclusive, ampliando suas ações na oferta de outros serviços como os Centros de crianças e pais. No interior dos serviços, a perspectiva de inclusão escolar encontra lugar na organização de uma rede de apoio descentralizada, constituída por diferentes profissionais. O princípio que se encontra como pano de fundo desse sistema é o de uma corresponsabilidade educativa, na qual a figura do professor de apoio especializado é de apoio à inclusão e não de um apoio individualizado do aluno com deficiência. Ademais, Baravelli (2014) destaca que "[...] é a escola, dentro da sua complexidade, que deve encontrar estratégias e instrumentos para conciliar a individualidade de cada um e, ao mesmo tempo, o pertencimento a uma comunidade relativa às conquistas de aprendizagem" (p.100, tradução nossa).

Analisar a sistematização de um determinado serviço envolve discutir a **formação dos profissionais responsáveis pelo apoio especializado**. No município de Bologna, vimos que a creche e a pré-escola preveem diferentes organizações no que diz respeito ao profissional que se encarrega do apoio especializado. Na creche, há orientação da presença de um professor curricular a mais nas turmas que possuem um aluno com deficiência, acrescido de uma formação continuada em serviço, configurando-se como um apoio na forma de um segundo professor em sala de aula. Enquanto que, na pré-escola, por esta se equiparar a normativa presente no sistema educacional obrigatório, são previstas duas figuras: o professor de apoio especializado e o educador profissional. O professor de apoio especializado, do mesmo modo que na creche, se configura como um professor curricular acrescido de

um curso de especialização e tem vinculação com o trabalho via concurso como os demais; e suas ações envolvem questões educacionais-pedagógicas de apoio ao grupo classe. O educador profissional é contratado pelo município via as Cooperativas sociais, a partir dos recursos financeiros disponíveis, para realização de um trabalho mais vinculado as questões de autonomia (educativo-assistencial).

Atualmente, o professor especializado, ou melhor, o curso que nós estamos oferecendo possui uma nomenclatura específica, a mesma utilizada pelo Ministério da Educação na formação do professor de apoio: "Curso de Especialização para a atividade de apoio especializado pedagógico". Nesse momento na Itália temos os professores que chegam a esse Curso de Especialização já com a formação de professor, ou seja, primeiro fazem toda o seu percurso formativo como docente, e depois fazem um ano a mais (no caso do Curso de Especialização) para receber a habilitação. No momento é apenas essa a diferença entre o professor curricular e o professor do apoio especializado. Todos os professores fazem o mesmo percurso formativo e depois o professor especializado deve fazer um ano a mais de formação. (Caldin, 2015, grifo meu, tradução nossa)⁵⁶.

Na realidade apresentada pela Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, os profissionais envolvidos no apoio especializado das escolas infantis possuem formação inicial em educação especial, todas tiveram uma passagem por instituições especializadas (escolas e/ou classes especiais), com experiência profissional no ensino fundamental, e não apresentam formação complementar no campo da educação infantil. Portanto, são professoras com conhecimento no campo da educação especial, mas sem formação ou vivência na educação infantil. Do ponto de vista da oferta de formação continuada, parece não haver um investimento que auxiliaria na construção de um trabalho compartilhado entre os professores.

Embora a formação do professor do atendimento especializado, nessa rede de ensino, aparente não contemplar aspectos sobre a etapa da educação infantil, encontro na prática pedagógica de uma professora indícios de um trabalho de estimulação essencial nos momentos de trabalho individualizado com o aluno. Atentar para ação pedagógica desenvolvida por esse professor contempla refletir sobre os conhecimentos formativos do mesmo.

⁵⁶ Entrevista realizada com Roberta Caldin, pesquisadora italiana e professora do *Dipartimento di Scienze Dell'Educazione* da Universidade de Bologna, em fevereiro de 2015, durante o estágio de doutorado sanduíche nessa mesma Universidade.

No caso do João, o objetivo é de não deixar ele tão confortável como ele vinha ficando, como nós o tínhamos deixado confortável, realmente ele tenta, "João, levanta a cabeça João"; "João, vamos levantar a cabeça". Vamos lá e levantamos a cabeça, "Olha aqui o que está acontecendo contigo tatata". Aí daqui um pouquinho o João está lá embaixo de novo. **Então quando eu tiro ele da sala de aula e tiro daquela cadeira e levo pro meu colo e levo pra frente do espelho e coloco ele numa posição confortável, daí ele consegue olhar pra ele, que que é boca, ...**

[...] Cada um vai trabalhar de uma forma. Então assim, eu acabo linkando as necessidades daqueles alunos, independente do conteúdo pedagógico lá que a professora está trabalhando em sala de aula, entende? **É um trabalho de educação especial mesmo daí, mais específico pra necessidade do aluno.** (Professora do AEE da EI - SM, grifo meu)⁵⁷.

A formação do profissional que atua no apoio especializado reflete na ação pedagógica desenvolvida por ele, de modo que outros fios organizadores se apresentam, como no caso do **trabalho compartilhado** - uma prática desenvolvida em colaboração entre o professor de sala de aula e o professor do atendimento educacional especializado. Por meio das informações concebidas pelos profissionais que atuam na rede, a ação pedagógica compartilhada, presente nas escolas infantis, fica mais visível em três momentos de trabalho: na realização do planejamento pedagógico; na produção dos pareceres de avaliação; e nas reuniões com as famílias.

Nós costumamos sentar aqui nesta **sala para fazer o parecer com cada professora**. Como funciona esse parecer? bom, tem lá um roteiro que a coordenação coloca com as áreas do conhecimento, etc. e dentro de cada área o que será avaliado naquele nível. Então a colega chega e diz: "ah não sei como fazer o parecer do fulano, ele não evoluiu nada, o que eu posso escrever?..". **Dai começamos assim: "Ok, vamos pegar então o parecer do primeiro semestre e reler as histórias do que aconteceu. Aqui a gente colocou que ele não faz isso, continua não fazendo?". "Sim, ele continua não fazendo". "Ok, se ele continua não fazendo, qual foi o estímulo que ele teve para sair daqui e chegar aqui?". "Não, eu continuo dando a comida na boca, acho que ele nunca teve como pegar a colher..". Então tu vai construindo e relendo junto com esse professor.** (Professora do AEE da EI - SM, grifo meu).

[...] "agora nós vamos fazer um projeto tal e preciso de ideias tuas para esse projeto, porque eu não sei como trabalhar tal coisa com o fulaninho". **O que que nós podemos pensar? "Tá, mas quais são os teus objetivos? Qual**

⁵⁷ Do mesmo modo que foi utilizado no capítulo 4, no presente texto as falas serão identificadas de forma abreviada: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação Infantil (EI) e Santa Maria (SM).

é o objetivo que tu quer com isso? Aonde queres chegar? Tá, e daí, dentro dele, vamos tentar isso aqui, até onde vamos? Esse exercício que tu propôs aqui, vamos propor para ele? Vamos esperar como é ele vai responder...[...]. (Professora do AEE da EI – SM, grifo meu).

[...] dificilmente tenho uma conversa com a família que eu não vá com o professor. Porque eu acho que o aluno é do professor. (...) Sempre quando se decide que eu vou conversar com uma mãe, a coisa parte lá da sala de aula. Está acontecendo qualquer coisa lá, daí eu olho e digo assim “tem coisa errada em casa, vamos chamar pra conversar?”, “vamos”, “tu quer participar junto?”, “não, não precisa eu ir, depois tu me conta”. Mas o professor sabe que eu chamei [...]. (Professora do AEE da EI – SM, grifo meu).

Tangenciando um dos nós que constituem os processos de inclusão escolar (o atendimento educacional especializado), as falas destacadas acima produzem alguns questionamentos: qual prática pedagógica? qual currículo? Como produzir um trabalho articulado entre o professor do ensino comum e o professor do ensino especializado? Como garantir espaços de interlocução e planejamento coletivo? Enfim, questões atuais e constitutivas de uma ação pedagógica ainda em processo de construção. Diante disso, é possível reconhecer o espaço da educação infantil como facilitador de uma configuração diferente para o trabalho articulado entre os professores. Tal elemento reflete o quanto a educação infantil se apresenta como um espaço/tempo primordial do primeiro contato social da criança fora do seu círculo familiar. E, principalmente, como o currículo pedagógico dessa etapa permite um desenho integrado de educação, um trabalho mais articulado entre educação especial e ensino comum.

Em Bologna, pelo fato de não estar previsto na normativa italiana um espaço separado de atendimento, como no caso da sala de recursos, isso tende a fazer com que o trabalho de apoio especializado aconteça de forma mais descentralizada, em que esse profissional se coloca no lugar de um segundo professor. Essa prática vai ao encontro daquilo previsto pela legislação, inclusive no momento de criação da figura do professor de apoio - *insegnante di sostegno* –, designado como uma “figura do sistema”, de um recurso para toda a escola, em especial, para o grupo classe em que se encontra o aluno com deficiência. Podemos dizer que existem ações que favorecem a realização de um trabalho compartilhado, como a existência de um plano normativo que sinaliza o trabalho colaborativo como uma ação pedagógica prevista;

e a ausência de um espaço específico de trabalho individualizado com o aluno. Diante disso, a construção de uma ação pedagógica cooperativa entre dois professores, de forma que o professor especializado não seja "o" professor do aluno com deficiência, é um dos pontos centrais do debate pedagógico italiano. (CAJOLA, 2008; IANES, 2014).

Nessa direção, o trabalho do grupo operativo se configura como um elemento estruturante, de uma orientação, que prioriza o trabalho compartilhado entre todos os profissionais envolvidos no campo educacional e de vida do aluno, envolvendo, inclusive, profissionais fora do contexto escolar.

Geralmente o neuropsiquiatra é aquele que possui todos os dados clínicos, todos os testes, que o permitem dizer: bom, essa deficiência por meio do CIS o que compreende? A criança não pode, por uma limitação objetiva fazer isso e aquilo, porém possui essas potencialidades, se ela recebe um auxílio de certa modo consegue fazer isso... (...) é preciso partir daquilo que ela sabe fazer, compreendendo isso e fornecendo o auxílio devido que ela precisa (...)

[...]

A família acrescenta no relato desse grupo o seu saber na relação com a criança, por exemplo, em casa a gente consegue fazer isso, isso e isso. Aí, você fala: em casa tudo bem! Talvez nessa relação um a um, de um ritmo cotidiano, de uma motivação que é criada na relação dos pais com o filho e de uma confiança que a criança vai ter nesses pais. Ou seja, em casa, no ambiente com todas essas características a criança pode fazer isso, mas talvez na escola ela está sinalizando que não sabe fazer. Então é uma informação que consideramos. Por outro lado a escola diz: na escola ele faz isso; e a família diz: estranho porque em casa ele nunca faz! Pois é, mas na escola estão presente as outras crianças, e quando na mesa ele observa que todos os outros estão comendo, quiçá a criança que não come sozinha em casa, na escola ela come. Enfim, se reúnem informações diversas sobre uma mesma criança formando um quadro muito variado, como em um quebra-cabeça no qual cada um coloca a sua parte e escuta a parte do outro. (pedagoga, grifo meu, tradução nossa)

De acordo com Cajola (2008), o trabalho articulado entre os diferentes profissionais com o objetivo de conhecer o aluno com deficiência pode ser sistematizado nas seguintes fases: mediante múltiplas fontes de informação, como o diagnóstico funcional, o portfólio pessoal do aluno (no caso de alunos que já frequentam à escola) e colóquio com os docentes, família e especialistas; por meio da prática de observação sistemática; pela análise dos recursos materiais e profissionais da escola; na definição de objetivos educativos que consideram a situação inicial do

aluno no âmbito da programação didática do grupo classe e da escola; pelo envolvimento da família com o objetivo de individualizar as áreas e modalidades de ações a serem compartilhadas entre família-escola; e por intermédio de uma sistematização do plano de trabalho individualizado contemplando os objetivos didáticos, conteúdos disciplinares, atividades e estratégias-metodológicas, critérios de avaliação, entre outros.

Fruto da ideia de um trabalho compartilhado, destaco o papel da **documentação pedagógica**⁵⁸. No contexto educacional italiano, a prática desenvolvida na educação infantil tem como eixo central a documentação pedagógica. Vale salientar que esse instrumento educativo encontra sólido apoio em normativas⁵⁹ direcionadas à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental. Em paralelo ao aspecto político, a existência de Centros de Documentação no território italiano, em sua grande maioria localizados na parte Norte do país, também conferem um cenário estruturante para sua efetiva ação. Esses Centros possuem o objetivo de disponibilizar uma diversidade de materiais para consulta. A ideia se constitui na criação de observatórios, de espaços nos quais os professores possam se encontrar com outras experiências e com atividades pedagógicas documentadas, nas quais encontrem sugestões para sua própria docência. Portanto, a ideia da documentação permanece, em parte, dentro da escola, como patrimônio da escola, e ao mesmo tempo tornar-se também um material para os colegas que trabalham em outra realidade. Se pensarmos nos contextos educacionais e formativos, podemos dizer que a documentação representa um elemento de base na vida dos serviços educacionais. Funciona como alimento no circuito de comunicação interna e externa da escola, contribui para a representação e difusão do conhecimento, como também no compartilhamento do saber e nas trocas de experiências.

⁵⁸ A fundamentação teórica do conceito de documentação apresentada no capítulo foi publicada no livro BENINCASA-MEIRELLES, Melina C.; MASELLI, Marina. O Papel da documentação na educação: entre palavras e ações. In: VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, Simone Z. (Org.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. P. 173-192.

⁵⁹ Três são os documentos que abordam o tema da documentação pedagógica, sendo dois nacionais e um regional: *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (MIUR, 2009); *Indicazione nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012a) e *Linee guida sperimentali per la predisposizione del Progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia - Approvato con Deliberazione di giunta regionale n. 1089/2012* (MIUR, 2012b).

Outro aspecto interessante está ligado à ideia de que a documentação sustenta os percursos de pesquisa (pensando aqui na figura do professor como pesquisador). Observar, registrar, escrever, produzir vídeos, rever aquilo que foi feito em aula, rever-se em ação são movimentos que estimulam, nos professores, a capacidade de autoanálise. Com a construção de um material em processo é possível: suscitar uma reflexão junto aos demais professores; estimular o diálogo e as trocas de práticas; e dar vida a percursos de estudo e de aprofundamento visando à melhor qualidade na prática pedagógica, de modo que não representa uma pesquisa externa à escola, mas, sim, interna, que parte da experiência e da competência dos professores.

De acordo com as reflexões apresentadas nas entrevistas com profissionais envolvidos nos serviços educacionais, tanto do ponto de vista da organização de uma prática pedagógica, quanto das ações que as envolvem, o papel da documentação esteve presente como elemento primordial dos processos educacionais, com maior atenção na prática que envolve pessoas com deficiência.

A documentação inicia cedo, no sentido de que o hábito de produzir a memória de vida das crianças nos serviços educacionais (na educação infantil) começa precocemente. A partir do primeiro encontro das crianças e de suas famílias na creche (0-3), as educadoras dão início a um trabalho intencional de coleta de pistas. A ação de documentar para uma criança, em primeiro lugar, significa dar valor ao tempo, aos progressos e as mudanças que caracterizam a sua experiência. As crianças que entram em uma creche se encontram em contato com novo contexto a conhecer, a descobrir... há uma história a ser construída, que envolve as crianças e suas famílias. A educação infantil se apresenta como o primeiro contexto social estendido, no qual as famílias se experimentam, se encontram, vivenciam, e, por isso, é necessário dar valor a essa história em comum que se constrói nesse contexto. Mas os contextos educacionais são também contextos nos quais as crianças vivenciam uma experiência de coletividade (de grupo), de modo que pensar em documentação, que caracteriza os serviços para a primeira infância (a educação infantil), significa pensar de que modo podemos valorizar àquela que é uma experiência de vida em comum.

Do ponto de vista da inclusão escolar, o trabalho de documentação requer um exercício muito atento de acompanhamento dos processos. Em primeiro lugar, é

preciso conservar a continuidade das intervenções. No curso da vida escolar de uma criança com deficiência, se entrelaçam muitas intervenções, muitos atendimentos, se encontram muitas figuras profissionais; é preciso evitar ter a sensação de recomeçar sempre do zero. As intervenções educativas tornam-se potentes quando compartilhadas, devem poder contar com pontos em comum, a partir dos quais se realizam os projetos. Como vimos em capítulo anterior, a normativa italiana prevê para a criança com deficiência a produção de uma documentação que a acompanha em seu percurso escolar, composta pelo diagnóstico funcional, o perfil dinâmico funcional e o plano educativo individualizado. São todos documentos produzidos por diferentes figuras profissionais que acompanham o percurso escolar da criança, visando dar continuidade e coerência às intervenções. Para tornar mais forte essa continuidade é necessário que se tenha também uma documentação que torne evidente e visível o processo de inclusão. A documentação que sustenta a inclusão escolar dá visibilidade a ações/aspectos que expressam como a presença daquela criança com deficiência resultou em um recurso dentro do grupo, da turma. Como, também, de que modo o plano educativo individualizado tornou-se a base para uma aprendizagem significativa para aquela criança e encontrou conexões com a programação pensada para a turma, para o grupo de alunos.

Em contrapartida, no contexto brasileiro não há essa sistematização de um registro que consegue estabelecer inúmeras funções dentro do conjunto de ações educacionais. No caso dos alunos com deficiência matriculados no ensino comum, existe um acompanhamento do percurso escolar do ponto de vista presencial, sendo valorizado o encontro entre os professores do que de um registro escrito, de uma atenção a construção de uma memória vivida. Geralmente o registro existente está vinculado à avaliação escolar do aluno na forma de um parecer pedagógico, escrito pelo professor a cada trimestre, como expresso na fala da professora abaixo:

[...] Sim, tem os pareceres, tudo registrado. Até, essa é uma questão, fazemos os pareceres em conjunto também, tudo registrado. Se ocorre de um aluno ser transferido, já é processo nosso junto ao histórico irem os pareceres do aluno porque, às vezes, o aluno está num quinto ano, nem sempre o nível de conhecimento do aluno é de um quinto ano. Então colocamos ali o que foi flexibilizado, quais foram os objetivos do trimestre, sabe? Isso tudo ocorre através do registro do parecer pedagógico que é construído

trimestralmente com o professor. (professora do AEE do EF, grifo meu).

No contexto brasileiro, não temos uma tradição de fazer com a documentação construída, como ocorre com o parecer pedagógico, circule entre os diferentes profissionais. Por exemplo, dificilmente o registro sobre o aluno é disponibilizado ao profissional da saúde, como também não se tem uma valorização do envolvimento da família fora os momentos de reuniões na escola, geralmente para entrega das avaliações. Outro ponto a ser destacado é que não temos a organização de serviços externos à escola, que zelem pelo cuidado das histórias/dos registros produzidos nesses espaços, do ponto de vista da circulação das experiências vivenciadas, como ocorre nos Centros de Documentação na Itália. A possibilidade de que essas experiências sejam utilizadas na formação dos professores e demais profissionais acaba dependendo de ações individuais das redes de ensino e das escolas, e, não, necessariamente, de um serviço de apoio externo.

No processo de inclusão escolar, a tradição italiana é marcada pela existência de uma documentação que guarda a memória dos percursos individuais, estabelecendo uma dinâmica material de rede, a qual envolve informações de diferentes atores sociais. Dentro dessa dinâmica, destaco **o plano educativo individualizado (PEI)** como um eixo que se sobressai no conjunto de documentos que marcam o percurso escolar da pessoa com deficiência. Como apresentado em capítulo anterior, a produção do PEI é de responsabilidade do grupo operativo, formado pelos professores da escola, os profissionais da saúde e a família. Este documento é desenvolvido nos primeiros dois meses de frequência do aluno à escola e é atualizado anualmente. No que se refere a aspectos da prática pedagógica desenvolvida para o grupo classe, é importante que essas atividades encontrem consonância com aquilo previsto no PEI. Sobre isso, Cajola (2008) destaca a importância de um "apoio distribuído" na proposição de uma prática diferenciada que contenha ações educacionais unitárias.

[...] não podendo seguir aquelas atividades assim como são desenvolvidas na ordinária atividade escolar, há a necessidade de uma oferta diferenciada adequada às suas características, mas realizada mediante ações educacionais unitárias. Para isso é indispensável que o *team* de professores, numa dimensão de 'apoio distribuído' procure, depois de acurada análise,

quanto mais pontos de contato possíveis entre a programação da classe e o plano educativo individualizado, e viceversa, colocando em jogo, justamente neste contexto, as próprias competências profissionais. (CAJOLA, 2008, p.181-182, tradução nossa).

De acordo com Pavone (2010), uma “boa qualidade do processo de integração escolar” é fruto da colaboração entre todos os professores envolvidos nesse trabalho, visando a construção de laços e “acordos” entre os objetivos previstos no planejamento pedagógico da turma e na programação proposta pelo PEI. A realização de um trabalho compartilhado, tendo objetivos em comum o desenvolvimento do aluno possibilita a unidade do trabalho pedagógico (PAVONE, 2010).

O documento mais próximo ao PEI que temos no contexto brasileiro é o do **Plano do atendimento educacional especializado** (Plano do AEE), previsto no Art. 13º da Resolução n. 04/2009, no item II - sobre as atribuições do professor especializado -, sendo uma delas a elaboração e execução desse plano. Na realidade da RME/SM, esse Plano fica mais evidente no planejamento pedagógico das turmas, ou seja, na organização de atividades diferenciadas, pensadas no âmbito do projeto que está sendo desenvolvido pelo grupo classe.

[...] as professoras se reúnem por nível e aí, essa reunião por nível é onde elas planejam porque aqui se trabalha com projetos. (...) Aí o professor está lá, o nosso projeto agora é o “Eu”, e o que que se vai trabalhar nesse projeto? Daí a Fátima entra ali naquelas turmas que tem inclusão. (...) Ou então, com esse aluno em específico, quais objetivos que eu tenho com ele, se com a turma toda eu vou chegar até aqui, com ele eu vou trabalhar pra que ele chegue até lá, mas se ele chegar até aqui, eu estou satisfeita, já tem um avanço. (Professora do AEE da EI, grifo meu).

A busca de uma valorização de interconectividade entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar é presente tanto no contexto italiano, quanto no contexto brasileiro. No entanto, na Itália, essa discussão ocorre a partir de uma sistematização, inclusive, do ponto de vista normativo, valorizando a existência de um grupo operativo que anuncia a obrigatoriedade desse diálogo. Por outro lado, no caso brasileiro, a inexistência desses dispositivos institucionais fragilizam essa interlocução, com o agravante de possuírmos uma precariedade de serviços públicos

de saúde, fazendo com que nem sempre essas ações correspondam ao tempo⁶⁰ exigido pela família, pela criança e pela escola.

Pensar as relações intersetoriais estabelecidas entre as áreas da educação e da saúde produzem efeitos nas **questões diagnósticas** dos alunos identificados como público alvo da educação especial. A vinculação do diagnóstico clínico à possibilidade de acesso do aluno ao apoio especializado nos parece um dos fios a serem destacados como elemento de diferenciação importante entre as duas realidades analisadas. Na Itália, o acesso da criança com deficiência à escola consiste na apresentação de uma certificação, o CIS (Certificação de Integração Escolar), por meio da qual são acionados três principais direitos previstos na normativa italiana: a garantia de vaga na escola, a presença de um professor de apoio em sala de aula e a constituição de um grupo operativo que comporta o tripé - setor da saúde, escola e família. A presença de uma identificação que segue os padrões internacionais de um parecer clínico, com base no CID 10 e na CIF, para acesso ao conjunto de ações que envolve o apoio especializado, parece valorizar o diagnóstico clínico do aluno. Em contrapartida, a rede de profissionais que essa certificação aciona e o modo como é organizado a divisão de responsabilidades apontam para um rede intersetorial que se comunica em prol de um objetivo em comum: o processo de inclusão do aluno com deficiência na escola.

No interior dos serviços educacionais – creche e pré-escola, uma vez que se sabe, que foi matriculada uma criança com deficiência. Automaticamente dá-se início aquela que é a prática descrita no Acordo de Programa, com base na Lei n. 104/1992. Então, a matrícula de uma criança com deficiência consiste que a família tenha em mãos um documento. O documento clássico é o CIS – Certificação de Inclusão Escolar – que dá o direito à vaga na escola e a usufruir de um ‘orgânico de apoio’(...) um grupo operativo composto por diferentes profissionais que se reúnem por um certo número de encontros durante o ano escolar. (pedagoga, tradução nossa)

Por outro lado, no Brasil, vivenciamos uma tentativa de minimizar a força do diagnóstico clínico, valorizando a ação do profissional da pedagogia e da educação especial ao não restringir o acesso do aluno aos serviços de apoio especializado a

⁶⁰ Vale lembrar que na situação italiana existe uma normativa (Lei n. 104/1992) que prevê o prazo de até 45 dias para a emissão de um parecer clínico por parte da unidade de saúde.

partir da apresentação de um laudo clínico. Como visto em capítulos anteriores, a publicação da nota técnica n.4/2014 sinaliza que, para a frequência do aluno ao apoio, a apresentação do diagnóstico clínico não se configura como um documento imprescindível, "[...] uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico" (BRASIL, 2014a, p.3). A referida nota técnica apresenta um avanço político do ponto de vista histórico, no campo da educação especial, ao proporcionar à escola e ao professor que atua no atendimento educacional especializado autonomia no processo de avaliação inicial do aluno, de modo que este possa usufruir do apoio especializado. Tal ação confere ao processo diagnóstico um traço/olhar pedagógico, a uma ação que historicamente foi marcada pela presença da área clínica. A presente valorização da ação do professor especializado, evidenciando a necessidade de um empoderamento deste lugar que lhe é legítimo, precisa ser acompanhado por um investimento na formação desses docentes, reconhecendo, inclusive, a competência destes profissionais na autorização de emitir "diagnósticos pedagógicos".

A complexidade que envolve o debate da avaliação inicial, por parte dos professores do atendimento especializado, esteve presente na fala das entrevistadas, mostrando que existe uma postura de não se envolver com essa ação de diagnosticar, o que acaba tornando-se uma ação com características paradoxais, no momento de preenchimento do Censo Escolar. Prática ilustrativa do quanto essa fragilidade parece estar mais associada a aspectos de formação dos professores, do que de uma verdadeira compreensão da complexidade. A pesquisa de Bridi (2011), realizada no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, destaca que o primeiro olhar que identifica o aluno é produzido na sala de aula.

Em geral, a produção da identificação de um aluno percorre possíveis caminhos, caracterizados por “paradas” necessárias, indicadores de novas direções; momentos em que são solicitadas informações capazes de auxiliar na construção de um caminho. **No contexto desta investigação, estas “paradas” compreendem:** a sinalização da professora da sala de aula; o olhar da professora especializada em educação especial dirigido à prática pedagógica, a partir da observação em sala de aula, por vezes, ampliada para outros espaços escolares; a conversa com os pais; a intervenção direta com o aluno e a decisão sobre a frequência ou não deste aluno ao Atendimento Educacional Especializado. (BRIDI, 2011, p.119, grifo meu)

As "paradas necessárias" destacadas pela pesquisadora acima evidenciam a complexidade presente no contexto educacional naquilo que envolve os processos de identificação do aluno e o quanto os percursos destacados envolvem uma pluralidade de figuras.

Após a sinalização de alguns dos pontos emergentes envolvendo as duas experiências, pergunto: o que a análise de olhar para os contextos de Santa Maria e de Bologna nos apresenta? Podemos dizer que ambos os contextos compartilham de aspectos políticos que têm valorizado os processos de inclusão escolar ao reconhecer a importância da oferta do apoio especializado desde as primeiras etapas de escolarização das crianças (ou desde a etapa da educação infantil). É possível identificar algumas diferenciações entre eles, tanto em termos de um histórico que marca o início das ações relativas a esse apoio, quanto no modo como este apoio vem sendo oferecido. Alguns exemplos são a valorização de um trabalho compartilhado

entre os professores de sala de aula e o professor do apoio especializado, demonstrando que, enquanto um contexto potencializa essa ação por meio da ausência de um espaço individualizado de trabalho com o aluno, na proposição de um "apoio distribuído" e na presença de um grupo operativo; na experiência brasileira o fato de as políticas educacionais apontarem



Figura 16. Roda Infantil. Cândido Portinari, 1932.

para a existência da sala de recursos como o espaço primordial de atendimento aos alunos com deficiência, assim como a fragilidade do ponto de vista da formação docente, são elementos que se associam à dificuldade de um trabalho pedagógico mais articulado.

EPÍLOGO

Os cheiros e os ruídos habituais da casa se acumulavam a minha volta como numa espécie de despedida: **eu estava prestes a deixar, por um tempo bastante longo, tudo aquilo que conhecera até então, e, ao que me parecia, nada seria como antes nem eu seria o mesmo quando retornasse.** Era como se dissesse adeus para sempre à cozinha, à casa, aos knödel da tia Ugurd; **por isso, essa sensação de concretude que você experimentou desde as primeiras linhas tem também o sentido da perda, a vertigem da dissolução;** e você, Leitor atento que é, sabe que experimentou isso desde a primeira página, quando mesmo satisfeito com a precisão da escrita, percebia que na verdade tudo lhe escapava pelos dedos, talvez até, pensou você, por culpa da tradução, que, por mais fiel que seja, certamente não consegue transmitir a mesma densidade que as palavras têm na língua original, qualquer que seja ela. (CALVINO, 1999, p.43, grifo meu).

Como anunciei nas primeiras palavras escritas da tese, a literatura me oferece subsídios para a escrita. As palavras de Calvino me acompanharam no decorrer da pesquisa, mesmo que não estejam presentes na escrita do texto em si, mas estiveram presentes no pano de fundo que me auxilia a compartilhar com o leitor um estudo

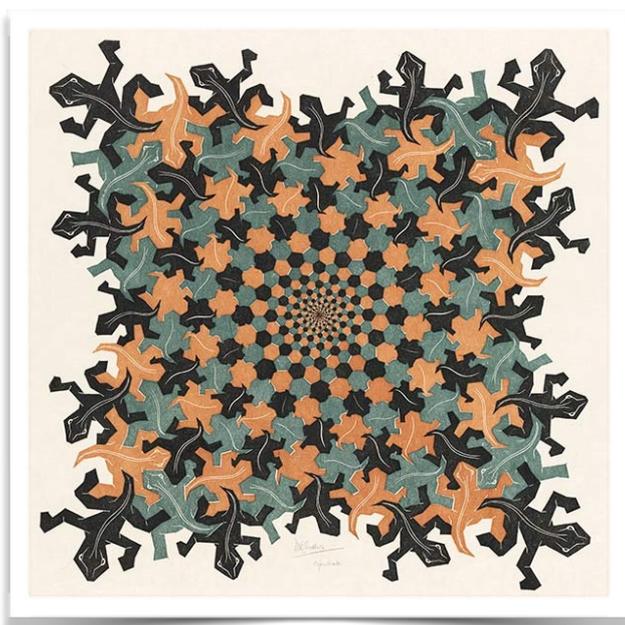


Figura 17 Development-II-1939. Ink, M.C.Escher

que me acompanha nos últimos anos.

A escrita deste capítulo tem presente um sentimento de despedida, de colocar um ponto final a tudo que foi vivenciado e conhecido, mas não acabado.... Para tanto, elenco os elementos que serão abordados no capítulo: qual foi o objetivo do estudo; quem foram os autores que possibilitaram o desenho teórico metodológico da pesquisa; quais foram as escolhas feitas dentro de um universo de possibilidades a serem

destacadas; e, por fim, quais questionamentos permanecerão comigo no papel de uma pesquisadora-leitora.

A presente investigação teve como objetivo **analisar o atendimento educacional especializado oferecido às crianças com deficiência na educação**

infantil. Trata-se de um universo investigativo que favoreceu alguns questionamentos: Que tipo de apoio é oferecido a bebês e crianças pequenas com deficiência durante sua frequência à escola regular? Como se organiza o apoio educacional especializado na educação infantil? Qual a configuração da ação pedagógica dirigida à educação infantil, quando essa é concebida como um suporte às crianças com deficiência?

Será no campo teórico da abordagem sistêmica que encontro os princípios que sustentam o plano empírico-metodológico do estudo, como também a dimensão pedagógica desenvolvida no apoio especializado para crianças com deficiência na Educação Infantil. As leituras de autores como Bateson, Maturana, Varela, Capra, Von Foerster, entre outros, me fizeram perceber que somos resultado de processos relacionais, de que o observador é parte de todo o processo que observa, da ideia de um mundo atrelado à complexidade de suas relações, de que o contexto só existe por meio das relações que o constitui. Estes foram alguns dos princípios que subsidiaram a construção da pesquisa, a qual teve como espaço empírico de reflexão dois contextos, sendo um brasileiro e outro internacional: Santa Maria, município do Rio Grande do Sul, no Brasil, e Bologna, capital da Região Emilia Romagna, na Itália. O contato com os dois campos exigiu um olhar estrangeiro para aquilo que nos é familiar, algo presente com maior intensidade na experiência vivida na Itália por intermédio do estágio sanduíche. Essa experiência oportunizou vivências não apenas numa perspectiva cultural diferente, mas também de uma outra construção histórica, política e pedagógica no que diz respeito aos serviços educacionais para bebês e crianças pequenas com deficiência. O encontro com o campo empírico propiciou uma expansão, do ponto de vista metodológico, ultrapassando a leitura de estudos e documentos, fazendo com que o uso da entrevista com diferentes interlocutores fosse fundamental para a realização do estudo.

O exercício constante de refletir sobre o atendimento educacional especializado para bebês e crianças pequenas em fase inicial de escolarização (educação infantil); a análise de estudos acadêmicos, documentos políticos e por meio das realidades pesquisadas; resultaram princípios organizadores que emergem como fios estruturantes de um serviço que envolve pessoas com deficiência em uma fase primordial de vida do ser humano. A presença da família é um elo fundamental

e complementar no conhecimento da criança, inclusive, no sentido de uma corresponsabilidade pedagógica compartilhada com a escola, uma vez que a participação dessa é compreendida como parte fundamental do projeto educativo. A formação do professor especializado evoca a importância que este possua não apenas conhecimentos no campo da educação especial, como também na área da educação infantil.

No contexto italiano, a oferta dos serviços de educação infantil parece ser mais estruturada, ao apresentar princípios educacionais sólidos que foram construídos historicamente, resultando numa pedagogia de infância italiana. Enquanto que no Brasil, a discussão pedagógica de um currículo para a educação infantil é recente, e, concomitantemente a isso, enfrentamos um desafio adicional, que envolve duas situações importantes: a ampliação da oferta de apoio especializado nas escolas infantis e a mudança na faixa etária relativa à obrigatoriedade escolar. Deste modo, não estamos vivenciando somente a ampliação da oferta do apoio especializado, mas, sim, a necessidade de realizar um aumento na oferta desse apoio na ocasião em que há uma disputa entre dois momentos constitutivos da educação infantil - creche e pré-escola -, devido introdução da obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade.

Outro elemento de destaque diz respeito ao debate pedagógico presente, tanto no Brasil, quanto na Itália, envolvendo a questão do currículo, ao pensarmos sobre o atendimento educacional especializado quando concebido para todas as pessoas, da educação infantil ao ensino superior. A sinalização da aproximação dos saberes diferenciados do professor do ensino comum e do professor do ensino especializado emerge como um ponto potente para se pensar os processos de inclusão. Como vimos na análise da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, essa aproximação tende a ser mais evidente na educação infantil, uma vez que o currículo desta etapa proporciona uma configuração diferente da prática pedagógica, demonstrando uma menor pretensão do ponto de vista de conteúdos tradicionalmente considerados escolares. Até mesmo porque a educação infantil representa um momento de vida do ser humano, no qual a criança vivencia o “conteúdo” por meio de processos de conhecimento, de experiências e de descobertas compartilhadas de modo coletivo, no processo de aprender em movimento, tendo no brincar seu principal instrumento.

Nessa direção, o debate referente ao trabalho compartilhado entre os dois professores constitui um diálogo ainda em fase de construção para os dois contextos aqui analisados. Considero que, no contexto italiano, o avanço esteja na estrutura física do serviço, envolvendo uma questão quantitativa ao contabilizar um profissional de apoio especializado a cada dois alunos com deficiência. Enquanto que, no Brasil, embora o debate pedagógico da potência de um trabalho colaborativo exista, temos uma fase anterior ainda a superar que é a de garantir profissionais qualificados inseridos nos serviços educacionais.

Por último, o aspecto que ganha lugar nessa reflexão sobre os serviços de apoio especializado está vinculado à complexidade do trabalho que envolve o acompanhamento de crianças pequenas, pensando que este trabalho exigiria, sim, um investimento de uma lógica de rede, principalmente no que tange ao envolvimento da família. Essa afirmação é evidente, por exemplo, no caso da creche que representa uma fase de passagem evolutiva da dimensão familiar à dimensão social. O primeiro contato da criança com a escola oferece uma experiência intensa relacional e emocional, até mesmo porque implica diversos desafios como: uma primeira separação dela com a sua família; de uma adaptação em um lugar diferente do que está habituada; e da necessidade de uma construção de novos laços afetivos. Por outro lado, essas experiências também são vivenciadas pelos pais, principalmente, no aspecto de separação que os envolve ao deixar por primeira vez seu filho na escola.

Por fim, sinalizo que o contato com os dois contextos e com a literatura produzida sobre os aspectos constitutivos da tese propiciaram uma reflexão sobre o quão seria potente pensar no investimento institucional que não fosse aquele da segmentação. Essa segmentação pode ocorrer de diferentes formas: em uma escola específica, na qual a criança frequenta o apoio especializado numa escola especial (principalmente na faixa de zero a três anos, que envolve um atendimento de educação precoce oferecido geralmente nas instituições exclusivamente especializadas); ou num espaço específico dentro da escola infantil, ou seja, de frequência ao atendimento na sala de recursos multifuncional. Diante deste cenário é possível pensar o quanto que essa segmentação também está associada a dimensão do diagnóstico. Logo, a partir da crítica a essa perspectiva, tanto a prática do

atendimento, quanto a prática de identificação, estariam vinculadas a uma valorização de um espaço no qual a criança passa a maior parte de sua vida escolar: o da sala de aula junto aos seus colegas e professores. Permite-se, assim, que o olhar do professor especializado esteja presente tanto na ação colaborativa, atuando junto com o professor curricular, como uma espécie de docência compartilhada, quanto no processo de identificação, o qual poderia ser baseado naquilo que a criança necessita do ponto de vista pedagógico-educacional.



Figura 18. Metamorphosis II, 1940 Woodcut

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, v.14, n. 3 (42), set/dez. 2003.

ADORNO, Theodor Wiesengrund, 1903-1969. **Notas de Literatura I**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Prática Pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE**. Pernambuco: UFP, 2014. 340f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2014.

ALVES, Ivone Montenegro. **A estimulação precoce e sua importância na educação infantil: detecção de sinais de risco psíquico para o desenvolvimento**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION - AAMR. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANDREETTO, Valéria Gonçalves. **Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância**. Campinas: UNICAMP, 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ANDRIES, Luísa Nogueira de Freitas. **O Espaço da linguagem musical na educação infantil segundo a abordagem de Reggio Emilia**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd - PNE Tensões e Perspectivas para a educação pública brasileira. UFSC - Florianópolis, 2015.

ARARUNA, Maria Rejane. **Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual**. Fortaleza: UFC, 2013. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. **Organização e gestão democrática na escola pública de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana**. Marília: UNESP, 2010. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus Marília, 2010.

BAPTISTA, Claudio R. **“Batesonianas”**: uma aventura entre a epistemologia e a educação. In: BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia Regina M.; JESUS, Denise Meyrelles (Org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. P. 71-86.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, maio-ago, 2011, Edição Especial.

BAPTISTA, Claudio R. BENINCASA-MEIRELLES, Melina C. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil e suas diretrizes. **Studium Educationis**, v. anno XVI, p. 77-85, 2015.

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. São Paulo: USP, 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da educação infantil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.1, p. 93-113, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1059-1083, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis . Qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? **Salto para o Futuro**, v. XIX, p. 25-30, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. P.52-75.

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

BATESON, Gregory; BATESON, Mary Catherine. **El temor de los angeles**: epistemologia de lo sagrado. Tradução de Alberto L. Bixio. 2. Ed. Espanha: Gedisa, 1994.

BATESON, Gregory. **Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente.** Tradução de Alcira Bixio. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2006.

BASTIANONI, Paola. I Centri per Bambini e Genitori: uno scenario leggero per un compito complesso. In: CAMBI, Ivana; MONINI, Tullio. **I Centri per Bambini e Genitori in Emilia-Romagna: analisi organizzativa e riflessioni.** Azzano San Paolo: Junior, 2008. P. 78-80.

BARAVELLI, Franca. **I percorsi di inclusione nei servizi 0-6 del Comune di Ravenna: Contesto che cura e sostegno diffuso.** In: Rivista Infanzia. p. 99-100. Marzo-aprile, 2014/2.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** 4º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** 4º ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 23-34.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN.** 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil: análise dos serviços de apoio especializados no município de Porto Alegre.** In: VII ANPESUL - Formação, ética e políticas: qual pesquisa? Qual educação? Universidade Estadual de Londrina/PR, 2010.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre.** 2011, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BENINCASA, Melina Chassot. **Relações pedagógicas, um olhar ao AEE na educação infantil.** In: IX ANPESUL - A Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. Universidade de Caxias do Sul/RS, 2012.

BENINCASA-MEIRELLES, Melina C; FREITAS, Cláudia Rodrigues; BAPTISTA, Claudio R. Educação Especial no Rio Grande Do Sul: Uma Análise de Indicadores de Matrículas na Educação Básica (2007-2013). In: BAPTISTA, Claudio R. (Org.). **Escolarização e deficiência [recurso eletrônico] : configurações nas políticas de inclusão escolar.** São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015.

BENINCASA-MEIRELLES, Melina C.; MASELLI, Marina. O Papel da documentação na educação: entre palavras e ações. In: VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, Simone Z. (Org.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras.** Porto Alegre: Evangraf, 2015. P. 173-192.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, Congresso Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2006). **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília. 2006a.

BRASIL. **Lei nº11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 06 de fevereiro de 2006b.

BRASIL. 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, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial n. 13 de 24 de abril de 2007 - **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2007.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2009). **Resolução CNE/CEB nº04** de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009b.

BRASIL. **Decreto n. 6.949** de 25 de agosto de 2009 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário oficial da União, Brasília, nº 163, 26 de agosto de 2009. 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5** de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009d.

BRASIL. **Decreto n. 6.755** de 29 de janeiro de 2009 - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Decreto n. 7.611**, 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n° 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2013a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 - resumo técnico - Eletrônico**. Brasília: MEC/INEP, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Nota Técnica n. 4** de 23 de janeiro de 2014 - Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. SASE. **Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=332>. Acesso em: 03 mar. 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Nota técnica n. 29** de 14 de abril de 2014 - Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis. Brasília, 2014d.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Projeto Educação Infantil 100% inclusiva: acesso, permanência e qualidade**. Abril de 2014. Brasília, 2014e.

BRASIL. **Lei n° 13.005** de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014f.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Nota Técnica n° 02** de 04 de agosto de 2015 - Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2015b.

BRASIL. **Lei n. 13.146** de 06 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015c.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado.** 2011, 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; MEIRELLES-BENINCASA, Melina C. Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 745-769, jul./set. 2014.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos.** In: 30ª Reunião anual da ANPED – 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu/MG, 2007.

BICHI, Rita. **La conduzione delle interviste nella ricerca sociale.** Roma: Carocci, 2007.

BOLOGNA, Provincia. **Accordo di programma provinciale per l'integrazione scolastica e formativa dei bambini e alunni disabili**, 2008 - 2013. Revisione 1 - Marzo 2011.

CAIADO, Katia Regina M. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação.** **Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009, Santa Maria.

CAJOLA, Lucia C. L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato. In: CANEVARO, Andrea. **L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: trent'anni di inclusione nella scuola italiana.** Trento: Erickson, 2007. P. 221-247.

CAJOLA, Lucia C. Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione. Roma: Anicia, 2008.

CALDIN, Roberta. Entrevista realizada com Roberta Caldin, pesquisadora italiana e professora do *Dipartimento di Scienze Dell'Educazione* da Universidade de Bologna, em Fevereiro de 2015, durante o estágio de doutorado sanduíche nessa mesma Universidade.

CALVINO, Itálo. **Se um viajante numa noite de inverno.** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CALVINO, Itálo. **Coleção de areia.** Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p.87-128, jan./abr, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como direito. In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Emenda Constitucional 59/09 e a educação infantil: impactos e perspectivas.** Insumos para o Debate 2. SP: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. 2010. P. 8-14.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito?. **Textura: Canoas**, v. 18, n. 36, p.66-86, jan./abr. 2016.

CANEVARO, Andrea. L'integrazione in Italia. In: NOCERA, Salvatore (Org.). **I diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia.** Gli alluni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana. Trento: Erickson, 2001. P. 209-223.

CANEVARO, Andrea. **Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione.** Trento: Erickson, 2006.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria Incomum.** São Paulo: Cultrix, 1995.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Adultos com Síndrome de Down: a deficiência mental como produção social.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva: Florianópolis**, v. 17, n. especial, p.11-21, jul/dez. 1999.

CERUTI, Mauro; TELFNER, Umberta. **Heinz von Foerster: Sistemas que observam.** Roma: Astrolabio, 1987.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na Educação Infantil.** In: 35ª Reunião anual da ANPED - Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas/PE, 2012.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação Infantil e Ensino Fundamental: interlocuções com o Atendimento Educacional Especializado.** In: 35ª Reunião anual da ANPED - Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas/PE, 2012.

CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, Jean D. **Relatos de experiência e investigação narrativa.** In: Larrosa, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.* E. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008.

CONSERVA, Rosalba. **La stupidità non è necessaria: Gregory Bateson, la natura e l'educazione.** Firenze: La nuova Italia, 1996.

CORTES, Diolira Maria. **"Brincar-vem": a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos.** 2012, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de

Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

D'ALONZO, Luigi; IANES, Dario. L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie In: CANEVARO, Andrea. **L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: trent'anni di inclusione nella scuola italiana.** Trento: Erickson, 2007. P. 185-202.

DANTAS, Aleine Eduardo F. M. M. **Os [des]caminhos da escolarização na surdez: examinando a educação infantil na fortaleza dos que ouvem com os olhos e falam com as mãos.** 2012, 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

DE ANNA, Lucia. **Pedagogia Speciale: Integrazione e inclusione.** Roma: Carocci, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: que "atendimento" é este?** As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS. 2012, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DI PASQUALE, Giovanna. Introduzione. In: **Hacca Parlante (HP)**, Tante case nel mondo: l'integrazione dei piccole nelle scuole d'infanzia e negli asili nido. Giugno, 2005/2. Ed. Trento: Erickson.

DI PASQUALLE, Giovanna; MASELLI, Marina. Pessoas com Deficiência e Escola: principais mudanças na experiência italiana. **Educação e Realidade:** Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 707-724, jul./set. 2014.

DRAGO, Rogério. **O bebê com deficiência na Educação Infantil: perspectivas inclusivas do hidrocéfalo.** In: 33ª Reunião anual da ANPED - Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu/MG, 2010.

DUPUY, Jean-Pierre. **Nas origens das ciências cognitivas.** São Paulo: UNESP, 1996.

ECO, Umberto. **A vertigem das listas.** Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ENDE, Michael. **A história sem fim.** Tradução de Maria do Carmo Cary. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a políticas federal e a municipal.** 2012, 266

f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, p.1013-1038, Especial – Out.2005.

FARNÈ, Roberto. Pedagogia sotto le due torri: il laboratorio dell'Emilia Romagna. In: Rivista Infanzia. p. 199-202. maggio-giugno, 2014/3.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FÜLBER, Grazielle Gonçalves. **Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais**. 2012, 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Movimentos da/na infância contemporânea**: crianças referidas como hiperativas no contexto escolar. In: 34ª Reunião anual da ANPED – Educação e justiça social. Centro de Convenções de Natal/RN, 2011.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **(In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. In: 33ª Reunião anual da ANPED – Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu/MG, 2010.

FOCHI, Paulo Sergio. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 12, p. 299-316, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico**: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio; JESUS, Denise Meyrelles. Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.123-138.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 18, p. 101-119, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. **Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da Educação Especial na Educação Infantil (2000-2010)**. In: 34ª Reunião anual da ANPED - Educação e justiça social. Centro de Convenções de Natal/RN, 2011.

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**. 2011, 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HASS, Clarissa; BENINCASA-MEIRELLES, Melina C. **Os processos de identificação dos sujeitos da educação especial: entre a criança que “não aprende” e o jovem e adulto que “não produz”**. In: VII Congresso Internacional de Educação, III Congresso Internacional de Avaliação, 2013, Gramado/RS.

IANES, Dario. *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson, 2014.

ITALIA. Legge 26 agosto 1950, **n. 860**. Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri.

ITALIA. Legge 18 marzo 1968, **n. 444**. Ordinamento della scuola materna statale.

ITALIA. Legge 6 dicembre 1971, **n. 1044**. Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato.

_____. Legge 4 agosto 1977, **n. 517**. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonche' altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.

_____. Legge 13 maggio 1978, **n. 180**. Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori.

_____. Legge 5 febbraio 1992, **n. 104**. Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone in situazione di Handicap.

_____. **D.P.R. 24 febbraio 1994**. Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.

ITALIA. Legge Regionale 10 gennaio 2000, **n. 1**. Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia.

JESUS, Denise Meyrelles; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONCALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPED: Desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 77-92, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil**. In: Silvia Márcia Ferreira Meletti; Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 33-76.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências**. *Cadernos CEDES (Impresso)*, v. 34, p. 207-224, 2014.

KUHLMANN Junior, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **Os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e da Educação Especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000–2010)**. 2011, 226p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KRAMER, Sonia. **Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas**. *O Social em Questão*, v. 21, p. 198-220, 2009.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2011a. P. 93-118.

KRAMER, Sonia. **Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil**. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2011b. P. 52-92.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. **Infância e Crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. *Educação e Pesquisa (USP. Impresso)*, v. 37, n.1, p. 69-85, 2011.

LARROCCA, Franco. **Integrazione/Inclusione in Italia**. In: CANEVARO, Andrea. **L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: trent'anni di inclusione nella scuola italiana**. Trento: Erickson, 2007. P. 39-57.

LARROSA, Jorge. **Primera clase del Postgrado virtual "Experiencia y alteridad en educación"**. FLACSO: Argentina. Buenos Aires 2005.

LIMA, Maria Betânia Barbosa de Silva; DORZIAT, Lima. **Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão**. In: 36ª Reunião anual da ANPED – Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. Campus Samambaia/UFG, Goiânia, 2013.

LIMA, Maria Betânia Barbosa da Silva Lima. **Leituras Pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande/PB**. 2012, 120 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LODI, Adriana. **La febbre del fare Bologna 1945-1980**: Adriana Lodi e la nascita degli asili nido. Disponível em: <https://youtu.be/_3aoHBrpNo8>. Acesso em: 21 abril, 2016.

LÓPEZ, Graziela Maria Beretta. **As Políticas de Educação Inclusiva para a Educação Infantil no Brasil - anos 2000**. 2010. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MALAGUZZI, Lóris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Tradução de Alfredo Hoyuelos. 3. ed. Octaedro - Rosa Sensat, 2011.

MANGHI, Sergio. *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*. Milano: Raffaello Cortina, 1998.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCHESI, Franca. I Centri per Bambini e Genitori del Comune di Bologna. In: CAMBI, Ivana; MONINI, Tullio. **I Centri per Bambini e Genitori in Emilia-Romagna**: analisi organizzativa e riflessioni. Azzano San Paolo: Junior, 2008. P. 113-118.

MARCHESI, Franca; MONTI, Margherita. Gli anni che contano In: CAMPIONI, Lorenzo; MARCHESI, Franca. **Sui nostri passi**: Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell'Emilia Romagna. Azzano San Paolo: Junior, 2014. P.103-162.

MARIOTTI, Humberto. Prefácio. In: MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 6.ed. São Paulo: Palas Athena, 2007. P. 07-18.

MAROCCO, Vanessa. **Sujeitos com autismo em relações**: educação e modos de interação. 2012, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. **A Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 6.ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia; GARCIA, Rosalba. **Implicações da diversificação na dinâmica das salas multimeios na rede municipal de Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial**. In: Anais. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. CDROOM. Nova Almeida, ES: UFES, UFRGS e UFSCar, 2011.

MIUR. Agosto 2009. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità**, 2009.

MIUR. Settembre 2012. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Indicazione nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione**, 2012a.

MIUR. Novembre 2012. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Linee guida sperimentali per la predisposizione del Progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia** - Approvato con Deliberazione di giunta regionale n. 1089/2012b.

MONTESSORI, Maria. **Il segreto dell'infanzia**. Milano: Garzanti, 1999.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, p.142-159, jan/abr. 2011.

MÜLLER, Marizete; VILLAGRAN, Valquieira. Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. In: **Revista Eletrônica Educação Cidadã**. Ano 2008. v.1, n.1. Santa Maria:Secretaria do Município de Educação. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/index.php?secao=revista&edicao=13>

MURA, Antonello. **Pedagogia Speciale: riferimenti storici, temi, idee**. Milano: Franco Angeli, 2012.

NOCERA, Salvatore. **I diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia**. Gli alluni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana. Trento: Erickson, 2001.

NUNES, Monica Isabel Canuto. **Crianças público alvo da educação especial na educação infantil**. 2015, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Goiás, Regional Catalão, 2015.

NUNES, Débora R. P.; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê

Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. v. 22, p.1-13, n. 84, ago/2014.

OLIVEIRA, Clara Costa. **Da Cibernética à Autopoiesis: continuidades e descontinuidades.** Informática na Educação: teoria & prática. Porto Alegre, v.12, n.2, p.23-34, jul./dez. 2009.

OMS, Organizzazione Mondiale della Sanità. **Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute.** Trento: Erickson, 2002.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar/2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009a. P.7-16.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009b.

PAVONE, Marisa. La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi. In: CANEVARO, Andrea. **L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: trent'anni di inclusione nella scuola italiana.** Trento: Erickson, 2007. P. 159-183.

PAVONE, Marisa. **Dall'esclusione all'inclusione: lo sguardo della Pedagogia Speciale.** Ed. Modadori Education, 2010.

PEREIRA, Izaionara Cosmea Jadjesky. **Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar.** 2011, 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PEREIRA, Luciana Cátia Loose; GRAVE, Magali Quevedo. Encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais em idade de estimulação precoce a escolas de Educação Infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos. **Educação Especial, Santa Maria**, v. 25, n. 42, p. 101-114, jan./abr. 2012.

PERIPOLLI, Arlei. **Um caminho edificante da educação inclusiva no município de Santa Maria/RS.** Anais. I Seminário de Políticas de Inclusão Escolar do Rio Grande do Sul. CDROOM. Porto Alegre: UFRGS/NEPIE, 2010.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PINTO, Renata Rodrigues Maia. **Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores.** 2012, 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções.** Vitória: Edufes, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Educação especial: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo. **Educação Revista do Centro de Educação.** Santa Maria, v.32, n.2, p.375-396, 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação especial em municípios paulista: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Claudio; JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloísa. Entrevista concedida pela professora Eloísa Acires Candal Rocha para Luciane Simiano. **Poiésis,** Tubarão. v.7, n.11, Jan/Jun, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). São Paulo, n.56, p.73-81, Fev.1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. 0 a 6: desencontro de estatísticas e atendimento. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). São Paulo, n.71, p.36-48, Nov. 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). São Paulo, n.82, p.21-30, ago 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.115, p. 25-64, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmen Lúcia S. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. **Psicologia Ciência e Profissão,** Brasil, v. 19, n.2, p. 64-69, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza ; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: Uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP** (Impresso), v. 20, p. 437-464, 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde [et al.]. **Os Fazeres na educação infantil**. 12º ed. São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto. SP: Creche Carochinha: Ribeirão Preto, SP: CINDEDI, 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria. O fazer dos fazeres: história de uma parceria produtiva. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde [et al.]. **Os Fazeres na educação infantil**. 12º ed. São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto. SP: Creche Carochinha: Ribeirão Preto, SP: CINDEDI, 2011. P. 21-24.

ROVEDA, Patrícia Amélia. **Pedagogia do significado**: contribuições à intervenção precoce em bebês com deficiência visual. 2007, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. **Cartografando processos inclusivos na Educação Infantil em busca de movimentos instituintes**. 2008. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SANTA MARIA. SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO. Diretoria de Ensino. Eixo Inclusão. **Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial**. SMED, 2008.

SANTA MARIA. SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria**. SMED, 2011a.

SANTA MARIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 30** de 21 de novembro de 2011 - Define as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, 2011b.

SANTA MARIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 31** de 12 de dezembro de 2011 - Define Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, 2011c.

SANTA MARIA. Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa. Lei n. 6.001 de 18 de agosto de 2015 - Estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. RS, 2015.

SILVA, Carla Maciel. **Deficiência Intelectual**: do que estamos falando. 2013, 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Educação, Curso de Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

SILVA, ROSEMARY GUILARDI DA. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil**: uma aproximação possível.

2009, 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2009.

SILVA, Tarciana Angelica Lopes. **IL DOCENTE SPECIALIZZATO per LE ATTIVITÀ DI SOSTEGNO**: un caleidoscopio tra sfide, formazione e azioni. Un'analisi tra Italia e Brasile. Università Degli Studi di Roma - Foro Italico. Dottorato di Ricerca in "Culture, Disabilità e Inclusione: Educazione e Formazione. Roma. 2015.

SILVA JR, Edson Mendes da; BAPTISTA, Claudio R.; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Educação especial precoce?** Uma análise da oferta de serviços de apoio em escola especial. In: X ANPEDSUL - Universidade Estadual de Santa Catarina/SC, 2014.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos...** a documentação pedagógica como uma narrativa para e com crianças bem pequenas. 2015, 134 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOARES-SILVA, Ana Paula; et. al. As Leis e as normativas da educação infantil brasileira. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde [et al.]. **Os Fazeres na educação infantil**. 12º ed. São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto. SP: Creche Carochinha: Ribeirão Preto, SP: CINDEDI, 2011. P. 184- 196.

SOARES, Carlos Henrique de Ramos. **Inclusão, surdez e Ensino Médio**: Perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado. 2011, 95f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOEJIMA, Carolina Santos; BOLSANELLO, Maria Augusta. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 65-79, jan./mar. 2012.

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

SOUZA, Débora Almeida de. **O trabalho do pedagogo como dispositivo frente aos desafios da escola inclusiva na Educação Infantil**. 2009, 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da França. Estados Unidos e Espanha. 2010, 125f, Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

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. 2009, 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico:** o novo paradigma da ciência. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

VASQUES, Carla K. **Alice na biblioteca mágica:** uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2008, 219f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VON FOERSTER, Heinz; TELFNER, Umberta. Tra fisica e magia: Il cammino di un epistemologo. Entrevista a Heinz von Foerster. In: CERUTI, Mauro; TELFNER, Umberta. **Heinz von Foerster:** Sistemi che osservano. Roma: Astrolabio, 1987. P. 41-69.

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.

ANEXOS

ANEXO A - Carta de Apresentação à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS



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

CARTA DE APRESENTAÇÃO

À Secretaria Municipal de Educação,

Vimos através desta, apresentar a aluna MELINA CHASSOT BENINCASA, doutoranda deste Programa de Pós-Graduação em Educação, a desenvolver pesquisa na Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria. Como também realizar entrevistas com os educadores especiais responsáveis pelo serviço de atendimento educacional especializado nas Escolas Municipais Infantis.

Porto Alegre, 29 de Outubro de 2013.

Atenciosamente,

Marisa Behn Rolim, Secretária Acadêmica do
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Marisa Behn Rolim
Secretária Acadêmica do PPGEDU/UFRGS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU/FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/n° - Prédio 12201 - 7º andar - Porto Alegre/RS - CEP 90046-900 - Tel.: 51-3308.3428
Telefax: 51-33164120 - E-mail: ppgedu@edu.ufrgs.br

ANEXO B - Modelo do Termo de Consentimento Informado utilizado na pesquisa de campo em Santa Maria/RS.



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO (TCI)

“A *Educação Especial na Educação Infantil, gestos/atos de ler o atendimento educacional especializado*” (título provisório) é uma pesquisa desenvolvida pela doutoranda Melina Chassot Benincasa, sob orientação do Professor Dr. Claudio R. Baptista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Trata-se de um projeto, que possui como objetivo conhecer/analisar os serviços de atendimento educacional especializado, oferecido à primeira infância, no município de Santa Maria.

Será assegurado ao participante desta pesquisa:

1. Que os dados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.
2. Que a participação nesta pesquisa pode ser interrompida a qualquer momento, se o participante assim o decidir, sem que isto implique em nenhum prejuízo para si ou para sua atividade profissional nas Redes Públicas de Ensino do RS.

Após ter sido devidamente informado dos objetivos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____ concordo em participar deste estudo. Declaro que recebi cópia deste Termo, bem como recebi a informação de que se houver qualquer dúvida poderei contatar com Melina C. Benincasa pelo telefone (051) 99860185 e pelo email: melinabenincasa@gmail.com

Porto Alegre, 29 de outubro de 2013.

Assinatura

Orientador
(Prof. Dr. Claudio R. Baptista)

Pesquisadora
(Melina C. Benincasa)

ANEXO C - Carta de Apresentação para "visite ai servizi di Bologna"



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
«GIOVANNI MARIA BERTIN»

Oggetto: Melina C. Benincasa Meirelles – visite ai servizi di Bologna

Io sottoscritta Roberta Caldin, Docente di Pedagogia Speciale, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione G.M. Bertin" chiedo gentilmente che la dott.ssa Melina C. Benincasa Meirelles possa far visita ai nidi d'infanzia e/o alle scuole d'infanzia della città di Bologna, con la finalità di osservare i processi inclusivi e l'integrazione scolastica dei bambini e delle bambine con disabilità nei servizi ordinari.

Le attività di Melina C. Benincasa Meirelles (osservazioni, eventuali interviste alle educatrici ecc.) verranno sempre anticipatamente concordate con la coordinatrice pedagogica referente.

La dott.ssa Melina C. Benincasa Meirelles è una dottoranda dell'Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasile) che attualmente sta svolgendo un periodo di studio e ricerca presso il nostro Dipartimento in merito ai temi dell'educazione inclusiva, con un'attenzione ai servizi 0-6.

Sperando in una Vostra collaborazione, ringrazio e mando i miei più cordiali saluti.

5 febbraio 2015

Roberta Caldin

ANEXO D - Modulo di Autorizzazione (liberatoria)

MODULO DI AUTORIZZAZIONE (liberatoria)

In considerazione delle finalità istituzionali di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educatione, Università di Bologna, desidero rilasciare la mia intervista che verrà registrata e trascritta quale testimonianza utile ad effettuare uno studio, di cui è referente la Prof.ssa Roberta Caldin, sui servizi per la infanzia (0-6) con particolare attenzione al bambino con disabilità.

Con la presente si autorizzano quindi i ricercatori a utilizzare le informazioni da me fornite nell'intervista e a utilizzare le medesime a fini didattici e scientifici. Si autorizza altresì il loro uso in pubblicazioni di carattere scientifico e didattico.

Letto, approvato e sottoscritto da:

Firma

Bologna, _____

Intervistatore/Ricercatrice:

Melina C. Benincasa Meirelles