

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

Joseane Frassoni dos Santos

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL: CAXIAS DO SUL, PORTO ALEGRE, SANTA MARIA E
URUGUAIANA**

Porto Alegre

2017

Joseane Frassoni dos Santos

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL: CAXIAS DO SUL, PORTO ALEGRE, SANTA MARIA E
URUGUAIANA**

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

Orientadora: Cláudia Rodrigues de Freitas

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2017

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar as práticas do Atendimento Educacional Especializado para a educação infantil nas Redes Municipais de Ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, apontando aspectos específicos da oferta desse serviço de apoio na primeira etapa da educação básica. As questões orientadoras foram: Como vem sendo organizado o atendimento educacional especializado na educação infantil nos quatro municípios investigados? Qual a formação dos profissionais para atender ao público-alvo da Educação Especial na etapa da Educação Infantil? Como e onde está ocorrendo o atendimento educacional especializado aos bebês e crianças pequenas, considerando a obrigatoriedade da educação aos quatro anos de idade? Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como instrumentos de produção de dados entrevistas semiestruturadas com um roteiro de perguntas abertas com o gestor da educação especial e dois professores do atendimento educacional especializado da educação infantil de cada município. Como referencial teórico, destaco diálogos com autores da história da educação, como Àries e Cambi; da sociologia e da antropologia da infância, Sarmiento, Gottlieb, Cohn; e da educação da primeira infância, Malaguzzi e Barbosa; e referenciais da Educação Especial tais como Plaisance, Mazzotta, Baptista, Jesus, Kassar, Rebelo, Bueno, Tezzari, Benincasa-Meirelles. Assim como as legislações referentes tanto à educação infantil quanto à educação especial, dentre elas: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009; Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009; Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI. Os dados foram organizados considerando três eixos: Conhecer os contextos de investigação, formação do professor do atendimento educacional especializado para atuar na educação infantil e atendimento educacional especializado na educação infantil. Os resultados sugeriram: existência de formas plurais na organização do serviço de apoio para a educação infantil; aposta na docência colaborativa entre professor do atendimento educacional especializado e do professor da sala de aula regular; importância da parceria das RMEs com as universidades locais; abertura de turmas de educação infantil em escolas de ensino fundamental para dar conta da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão Escolar. Rio Grande do Sul.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las prácticas de Atención Educativa Especializada para la educación infantil en las Redes Municipales de Enseñanza (RME) de cuatro municipios de la provincia del Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria y Uruguaiana, apuntando aspectos específicos de la oferta de ese servicio de apoyo en la primera etapa de la educación primaria. Las cuestiones orientadoras fueron: ¿Cómo se organiza la atención educativa especializada en la educación infantil en los cuatro municipios investigados? ¿Cuál es la formación de los profesionales que brindan atención al público-objetivo de la Educación Especial en la etapa de la Educación Infantil? ¿En dónde y cómo se brinda la atención educativa especializada a bebés y niños pequeños, considerando la obligatoriedad del ingreso a la educación a los cuatro años de edad? Se trata de una investigación cualitativa que tuvo como instrumentos de producción de datos entrevistas semi-estructuradas con un guion de preguntas abiertas con el gestor de la educación especial y dos profesores de la atención educativa especializada de la educación infantil de cada municipio. Como referencial teórico, destaco diálogos con autores de la historia de la educación, entre ellos: Àries y Cambi; de la sociología y de la antropología de la infancia, Sarmento, Gottlieb, Cohn; y la educación de la primera infancia, Malaguzzi y Barbora; y referencias de la Educación Especial tales como Plaisance, Mazzotta, Baptista, Jesus, Kassar, Rebelo, Bueno, Tezzari, Benincasa-Meirrelles; así como las legislaciones referentes tanto a la educación infantil como a la educación especial, entre ellas: Constitución de la República Federativa del Brasil de 1988; Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996; Ley nº 8.069, de 13 de julio de 1990; Enmienda Constitucional De la Ley Nº 12.796, de 4 de abril de 2013; Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (2008); Resolución CNE/CEB nº 4, de 2 de octubre de 2009; Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 / MEC / SECADI / DPEE - SEB / DICEI. Los datos fueron organizados considerando tres ejes: Conocer los contextos de investigación, formación del profesor de la atención educativa especializada para actuar en la educación infantil, y, atención educativa especializada en la educación infantil. Los resultados sugirieron: existencia de formas plurales en la organización del servicio de apoyo para la educación infantil; apuesta en la docencia colaborativa entre profesores de la atención educativa especializada y del profesor de aula regular; importancia de la asociación de las RMEs con las universidades locales; aperturas de aulas de educación infantil en escuelas de enseñanza primaria garantizando el ingreso de niños a partir de los cuatro años de edad.

Palabras clave: Educación Infantil. Educación Especial. Atención Educativa Especializada. Inclusión Escolar. Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the practices of Specialized Educational Service for early childhood education by the Municipal Department of Education (RME) from four municipalities of the State of Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria and Uruguaiana, by highlighting specific aspects of the provision of these support services in the first stages of basic education. The guiding questions were the following: How is educational service being organized in the specific case of early childhood education in the four municipalities studied? What is the educational background needed for professionals to meet the needs of the target audience of Specialized Education during the stage of Early Childhood Education? and How and where is specialized educational service being provided to babies and toddlers, considering that education is mandatory for children up to the age of four? This is a qualitative research whose data collection was based on semi-structured interviews with a set of open questions and the presence of the specialized education manager and two teachers from the specialized educational service department of each municipality. As a theoretical reference, I highlight dialogues with authors of the history of education, such as Àries and Cambi; authors from the fields of sociology and anthropology, such as Sarmento, Gottlieb, Cohn; and early childhood education, Malaguzzi and Barbosa; and Special Education references, such as Plaisance, Mazzotta, Baptista, Jesus, Kassar, Rebelo, Bueno, Tezzari, Benincasa-Meirelles. As well as the legislation concerning both early childhood education and special education, among them: Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988; Law No. 9,394 of December 20, 1996; Law No. 8,069, of July 13, 1990; Constitutional Amendment No. 59, of November 11, 2009; Law No. 12,796, of April 4, 2013; National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008); Resolution CNE/CEB No. 4 of October 2, 2009; Joint Technical Note No. 02/2015 / MEC / SECADI / DPEE - SEB / DICEI. For organizing the data, we have used three thematic axes: getting to know the contexts of research; the educational background of specialized educational service teachers for working with early childhood education, and specialized early childhood educational service. The findings suggest that: there are plural forms of organization of support service for early childhood education; commitment to cooperative teaching between specialized educational service teachers and regular classroom teachers; the importance of a partnership between the RMEs and local universities; opening of early childhood classes in elementary schools in order to meet the requirement of enrolment of children at the age of four.

Keywords: Early Childhood Education. Specialized Education. Specialized Educational Service. School Inclusion. Rio Grande do Sul.

RIASSUNTO

Questo studio si pone l'obiettivo di analizzare le pratiche dell'Assistenza Educazionale Specializzata per l'educazione della Prima Infanzia dalla *Rede Municipal de Ensino* (RME) in quattro comuni della regione del Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, sottolineando aspetti specifici all'offerta di questi servizi di sostegno alla prima fase dell'istruzione prescolastica. Le questioni guida furono: Come è organizzato l'educazione specializzata nella fase della prima infanzia nei quattro comuni studiati? Quale è la formazione degli insegnanti per soddisfare al pubblico specifico dell'Educazione Speciale nella fase dell'istruzione per la prima infanzia? Come e dove si svolgono i servizi educativi specializzati per neonati e bambini, considerando l'istruzione obbligatoria a partire dai quattro anni? Si tratta di una ricerca qualitativa i cui strumenti di produzione di dati furono interviste semi-strutturate, collegate ad una lista di domande aperte fatte al gestore della educazione speciale e a due insegnanti di sostegno della educazione per la prima infanzia di ciascun comuni. I dialoghi teoriche si compose dagli autori dell'istoria della educazione, fra cui: Àries e Cambi; della sociologia e dell'antropologia dell'infanzia, come: Sarmento, Gottlieb, Cohn; e educazione della prima infanzia, Malaguzzi e Barbosa; e i riferimenti dall'Educazione Speciale come Plaisance, Mazzotta, Baptista, Jesus, Kassar, Rebelo, Bueno, Tezzari, Benincasa-Meirelles; proprio come le leggi in materia di entrambi educazione della prima infanzia, come l'educazione speciale, come ad esempio: Costituzione della Repubblica federativa del Brasile nel 1988; legge n 9,394, del 20 dicembre del 1996; la legge n 8069 del 13 Luglio 1990; l'emendamento costituzionale No. 59, del 11 novembre 2009; la legge n 12.796, del 4 aprile 2013; la politica nazionale per l'istruzione speciale in prospettiva di Integrazione Scolastica (2008); la Risoluzione CNE/CEB n ° 4 del 2 ottobre 2009, nota congiunta tecnica N. 02/2015 / MEC / SECADI / DPEE - SEB / DICEI. I dati sono organizzati da tre asse: sapendo i contesti della ricerca, la formazione dell'insegnante di sostegno specializzato all'istruzione per la prima infanzia e l'assistenza educazionale specializzata nell'educazione prescolare. I risultati suggerirono: l'esistenza di parecchie forme di organizzare il sostegno per l'educazione per bambini; la presenza del insegnamento collaborativo fra insegnanti di sostegno e docenti; l'importanza della collaborazione fra le RMEs e le università locali; apertura di aule per l'educazione prescolare in scuole di grado per poter fornire le matricole obbligatorie ai bambini a partire da quattro anni.

Parole chiave: Educazione Prescolare. Educazione Speciale. Assistenza Educazionale Specializzata. Inclusione Scolastica. Rio Grande do Sul.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Stillness in Motion - Cloud Cities, 2015. Saraceno	33
Figura 2. Madonna do Mar, 1475-1480. Botticelli	33
Figura 3. Festa degli amorini o Omaggio a Venere, 1518-1519. Tiziano.....	34
Figura 4. Vik, 2 years old, 2014. Vik Muniz	50
Figura 5. O garoto, o cão e a poça	57
Figura 6. Boy Blowing Bubbles, after Edouard Manet, 2012. Vik Muniz.....	58
Figura 7. Mapa do Rio Grande do Sul com municípios investigados	108
Figura 8. Mapa do Rio Grande do Sul	109
Figura 9. Mapa de Caxias do Sul	113
Figura 10. Mapa de Porto Alegre.....	120
Figura 11. Mapa de Santa Maria	127
Figura 12. Mapa de Uruguaiana	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentagem de crianças na pré-escola e na creche	71
Gráfico 2. Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns.	72
Gráfico 3. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul	110
Gráfico 4. Alunos da Educação Especial na Educação Infantil	111
Gráfico 5. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul	114
Gráfico 6. Alunos da Educação Especial na Educação Infantil	117
Gráfico 7. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	122
Gráfico 8. Alunos da Educação Especial na Educação Infantil	123
Gráfico 9. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria	128
Gráfico 10. Alunos da Educação Especial na Educação Infantil	130
Gráfico 11. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana.....	136
Gráfico 12. Alunos da Educação Especial na Educação Infantil	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 2016 . 45

Quadro 2. Transversalidade da Educação Especial 82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande do Sul.....	110
Tabela 2. Alunos da Educação Especial na Educação Infantil	111
Tabela 3. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul	114
Tabela 4. Alunos da Educação Especial na Educação Infantil	117
Tabela 5. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	121
Tabela 6. Alunos da Educação Especial na Educação Infantil	123
Tabela 7. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria	128
Tabela 8. Alunos da Educação Especial na Educação Infantil	130
Tabela 9. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana.....	135
Tabela 10. Alunos da Educação Especial na Educação Infantil	137
Tabela 11. Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil ..	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CME - Conselho Municipal de Educação

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar

PI - Psicopedagogia Inicial

PNE - Plano Nacional de Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PRAEM - Programa de Atendimento Especializado Municipal

RME - Rede Municipal de Ensino

RMF - Rede Municipal de Florianópolis

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

SIR - Sala de Integração e Recursos

SM - Sala Multimeios

SME - Secretaria Municipal de Educação

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de finalizar mais uma etapa que faz parte de um projeto de vida, o qual o compromisso com a educação é o caminho a ser trilhado. Este projeto foi constituído a muitas mãos, e sendo assim, não poderia deixar de agradecer aqueles que me apoiaram em mais esta empreitada.

A Deus pelo amparo e proteção.

A Asta e ao Iloi pela força e por acreditarem sempre em mim.

Ao César por compartilhar comigo todos os momentos dessa etapa, pelo amor e carinho, pelo apoio, as conversas atenciosas, o ombro amigo que me consolou nos momentos mais difíceis desse processo. Por compreender minha ausência e o tempo que não pude despende a ele.

Ao Tarcísio que me fez compreender a educabilidade de todos.

À minha orientadora Cláudia Rodrigues de Freitas que teve paciência e acreditou no meu trabalho, que me auxiliou na organização das ideias, acolheu minhas angústias, pelas reflexões, pela oportunidade de compartilhar com alguém que une a prática e a teoria em sua formação. Muito obrigada!

Ao Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), que me acolheu e se tornou um espaço de partilha, de conhecimento, de trocas de experiência na área da Educação Especial.

Às gestoras da educação especial e às professoras do atendimento educacional especializado das Redes Municipais de Ensino dos municípios investigados, meu muito obrigada pelo acolhimento e escuta atenta.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul que por seu caráter público me propiciou a continuidade dos meus estudos.

À Capes que financiou os meus estudos e a oportunidade de realizar o mestrado.

A Tetê, companheira que me auxiliou com sua leitura atenta e que tem me auxiliado na construção da escrita acadêmica.

Aos meus amigos, tanto aqueles de longa caminhada, como àqueles que encontrei nesse processo. Obrigada pela escuta, pelas conversas, pelo carinho.

Ao Timothy, companheiro fiel, que entrou na minha vida na metade dessa etapa e que veio dar um colorido especial. Pela companhia durante as madrugadas de estudo e escrita e, por desviar minha atenção com suas brincadeiras e corridas por toda a casa enquanto estava concentrada, o que, de uma certa forma, trouxe leveza para esses momentos.

SUMÁRIO

1 É PRECISO PARTIR... À CAÇA DE ACASOS!	15
2 “ESSA NARRATIVA QUE É MEU ITINERÁRIO”: O PERCURSO METODOLÓGICO	23
2.1 O ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS: especificidades da trajetória	28
3 BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: DE QUEM ESTAMOS FALANDO?....	30
3.1 O CONCEITO DE INFÂNCIA(S)	32
3.2 O SURGIMENTO DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARA AS CRIANÇAS.....	38
3.3 PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	41
3.4 NO ENTRELAÇAMENTO DO CUIDAR E DO EDUCAR: do acolhimento ao protagonismo na educação infantil.....	50
3.4.1 A creche como espaço de descoberta: o cuidado e a educação dos bebês e das crianças bem pequenas	50
3.4.2 A pré-escola como espaço de exploração: o cuidado e a educação de crianças de quatro e cinco anos	58
3.5. REGGIO EMILIA: uma abordagem de educação emancipadora	62
4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	67
4.1 POLITY, POLITICS, POLICY: conceitos de política	68
4.2 UMA ANÁLISE HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	73
4.2.1 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	81
4.3 PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - DIREITO À DIVERSIDADE: municípios-polo	86
5 ENTRELAÇANDO FIOS, TECENDO TEIAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	88
5.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	88
5.2 UMA ANÁLISE DA POLÍTICA E DA CONSTITUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL.....	90
5.2.1 O atendimento educacional especializado na educação infantil	93
5.3 A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS QUATRO ANOS DE IDADE: <i>implicações nos processos de AEE</i>	100

6 ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUATRO MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO SUL	108
6.1 CONHECER OS CONTEXTOS DE INVESTIGAÇÃO.....	109
6.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	143
6.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	152
6.3.1 Ano de Início	154
6.3.2 Escolas infantis do município	155
6.3.3 Atendimento Educacional Especializado	155
7 PARTIR NOVAMENTE	171
REFERÊNCIAS.....	176
ANEXOS	191
ANEXO A - Carta de apresentação	192
ANEXO B – Justificativa de pesquisa.....	193
ANEXO C – Termo de Consentimento e Utilização de dados coletados para análise e discussão	194

1 É PRECISO PARTIR... À CAÇA DE ACASOS!

Durante toda a infância e adolescência da nossa espécie, a nossa primordial vocação foi a caça. Daí a necessidade intrínseca e constante de partir, vasculhar, converter o espaço em território de colecta e de perseguição da presa. A ligação ao lugar sempre foi provisória, efémera, durando enquanto duravam as estações e a abundância. Nós não sabíamos tomar posse. E não sabíamos tomar posse da terra com receio, talvez, de sermos possuídos pela terra. Sobrevivemos porque fomos eternos errantes, caçadores de acasos, visitantes de lugares que estavam ainda por nascer.

A caça não resume ao acto de emboscada e captura. Implica ler sinais da paisagem, escutar silêncios, dominar linguagens e partilhar códigos. Implica aprender brincando como fazem os felinos, implica ganhar o gosto e o medo pelo susto, implica o domínio da arte da surpresa e do jogo do faz-de-conta. Nós produzimos a caça mas foi, sobretudo, a caça que nos fabricou como espécie criativa e imaginativa. Durante milénios, apurámos uma cultura de exploração do ambiente, uma relação inquisitiva com o espaço. Durante milénios, a nossa casa foi um mundo sem moradia.

É por isso que é estranho nos perguntarmos hoje sobre o gosto de vagar. O tema do nosso encontro deveria, de facto, ser invertido. E a pergunta seria: Por que temos gosto em ficar parados em vez de deambularmos constantemente. Ficar é a exceção. Partir é a regra. O Homo sapiens sobreviveu porque nunca parou de viajar. Dispersou-se pelo planeta, inscreveu a sua pegada depois do último horizonte. Mesmo quando ficava, ele estava partindo para lugares que descobria dentro de si mesmo. (Mia Couto, 2011, p.72-73).

A escrita desta dissertação é originária de um desejo de partir para caçar acasos, de deambular constantemente como nos propõe Mia Couto. O desejo distinto de uma ausência de algo, mas como uma vontade de ir além, de ramificar relações.

Desejo: quem, a não ser os padres, gostaria de chamar isso de "falta"? Nietzsche o chamava Vontade de potência. Podemos chamá-lo de outro modo. Por exemplo, graça. Desejar não é de modo algum uma coisa fácil, mas justamente porque ele dá, em vez de faltar, "virtude que dá" (DELEUZE; PARNET, 1998, p.73).

O desejo ou, segundo Deleuze e Parnet, a "virtude que dá" é, exatamente, o que nos coloca nesta posição de descoberta, a qual me proponho. A "virtude que dá" ainda nos permite inscrever marcas e sermos marcados pelos afetos encontrados em nossas trajetórias.

Por isso, acredito que a escrita desta pesquisa foi entrelaçada por muitos afetos, pois neste texto encontram-se diversos companheiros que me auxiliaram nessa composição, pois chego ao ponto “em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (DELEUZE, GUATARRI, 2011, p. 17).

A pluralidade de vozes, o caráter de multiplicação é encontrado, também, neste estudo através da conversa estabelecida com a arte que é expressa “aos olhos do artista e do público como conceito/imagem” (AGUIAR, BASTOS, 2013, p. 183). O diálogo com o escritor moçambicano Mia Couto, com o artista plástico brasileiro Vik Muniz, com o artista e arquiteto Tomás Saraceno e com as imagens de infância na arte italiana dão um *colorido*, trazendo *cores* que perpassam minha trajetória de professora-pesquisadora.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e simultaneamente, como bolsista de iniciação científica, o ser professora e o ser pesquisadora se entrelaçaram, delineando um percurso repleto de encontros.

O encontro com a Educação Especial aconteceu dentro da minha prática docente, através do encontro com Tarcísio¹, aluno de nível dois², visto como aquele que não parava quieto, que fugia da sala de aula correndo pelos corredores. De onde eu me encontrava, parti com um *olhar mágico, investigador* (SANTOS, 2012) direcionado a Tarcísio e também direcionado ao meu entorno. A Tarcísio, pois acreditava na sua educabilidade (MEIRIEU, 2002), e ao meu entorno, pois senti a urgência, dentro daquele contexto escolar, de trazer à discussão o tema da inclusão, que naquele contexto era tema tabu na educação infantil.

Deambulava por novos caminhos, à procura de um espaço que possibilitasse reflexões tanto sobre meus questionamentos, que também começavam a adquirir formas, como sobre a educação especial, que já se

¹ Nome fictício de um dos meus alunos da Educação Infantil. Batizo o aluno com esse nome, visto que seu significado é “ousado, corajoso”. Segundo o site **Delas**: nomes de bebês. Disponível em: <http://delas.ig.com.br/filhos/significado-dos-nomes/tarcisio/4fb8eaef832bee2e1b0002cb.html>

² Denominação de uma turma de educação infantil que contempla a faixa etária de 4 a 5 anos.

instalava no meu destino. Encontrei abrigo no NEPIE (Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar), espaço onde outros encontros ocorrem: de afetos imbricados na temática da educação especial, professores, pesquisadores, teóricos, livros, textos, artigos, experiências, diálogos que acabaram por fazer parte da e na minha construção de conhecimentos nessa área. Naquele momento vi que “dentro de mim não sou sozinho. Sou muitos. E esses todos disputam minha única vida” (MIA COUTO, 2013, p. 75).

“Sou muitos”, pois são múltiplos aqueles que me constituem, multiplicando encontros, afetos, passagens e caminhos, às vezes conhecidos, e, muitas vezes, desconhecidos, não percorridos, prontos a serem desbravados. Assim, é através da experiência como docente na educação infantil e como pesquisadora inserida em um grupo de pesquisa dedicado aos estudos sobre a educação especial, que dei o primeiro passo para trilhar o percurso de pesquisa de mestrado. Ressalvo que entendo a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.21).

Esse entrelaçamento da educação especial com a educação infantil me direcionou ao seguinte objetivo de pesquisa: analisar as práticas do Atendimento Educacional Especializado para a educação infantil nas Redes Municipais de Ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. A fim de compreender como o Rio Grande do Sul vem ofertando educação especial aos bebês e crianças pequenas, traçou-se a vertente rizomática, procurando abranger um maior número de regiões, nas escolhas dos municípios. Para compreender essa organização fiz as seguintes indagações:

1. Como vem sendo organizado o atendimento educacional especializado na educação infantil nos quatro municípios investigados?
2. Qual a formação dos profissionais para atender ao público-alvo da Educação Especial na etapa da Educação Infantil?

3. Como e onde está ocorrendo o atendimento educacional especializado aos bebês e crianças pequenas, considerando a obrigatoriedade da educação aos 4 anos de idade?

A Educação Especial nesta dissertação está referendada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) como modalidade de ensino transversal às demais etapas e modalidades de educação (BRASIL, 2008a). A perspectiva inclusiva,

demanda uma transformação das escolas e das práticas profissionais, ou seja, não mais a adaptação das crianças a dependências educativas permanentes, mas ao contrário, a adaptação dessas dependências às diferentes acolhidas. (PLAISANCE, 2015, p. 236).

Esse ponto de vista difere dos processos de integração escolar onde a criança deveria se adequar ao espaço escolar. Percebemos, assim, um avanço na compreensão do papel da escola na atuação com os sujeitos com deficiência.

A utilização do termo “sujeito *com* deficiência” está ratificada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que declara que as “Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades” [grifo do autor] (ONU, 2006, p. 13).

É importante demarcar essa denominação no início desta dissertação, pois segundo Plaisance (2013, p. 231), “não consistem apenas em atribuir um nome, são também maneiras de atribuir características às pessoas, quer isso seja explícito ou não para aquele que designa e para o que é designado”. Para Plaisance (2009) apud Plaisance (2013) a forma como o termo deficiência é definido favorece que corramos o risco de definir a pessoa como sendo a deficiência em si.

As pessoas com deficiência possuem uma ferramenta imprescindível para a efetivação de sua inclusão no espaço escolar, o atendimento

educacional especializado ³ (AEE). Com um caráter complementar ou suplementar ao ensino comum, o apoio especializado visa a “disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009a).

A resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, e em seu artigo 4º define o público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009a).

Esta resolução além de definir o público-alvo do apoio especializado “surge como um dos dispositivos que conferem *operacionalidade* à Política” [grifo do autor] (BAPTISTA, 2011, p. 63) ao estabelecer critérios de organização e oferta do atendimento nas escolas regulares (BAPTISTA, 2011). No capítulo 3 ⁴, serão discutidos os aspectos mais específicos desse atendimento.

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica compreende a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos) e tem por objetivo a formação integral dos bebês e crianças pequenas. Levando em consideração ser nessa fase que a criança estabelece vínculos além do âmbito

³ Nesta dissertação será utilizado o termo: apoio especializado ao me referir ao Atendimento Educacional Especializado.

⁴ Políticas de Educação Especial.

familiar e considerando o aspecto transversal da educação especial, faz-se necessário ressaltar essa etapa na vida educacional dos pequenos.

Outro aspecto importante nessa etapa refere-se à obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade prevista na Lei nº 12.796 de 2013 que fez o ajuste da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. A obrigatoriedade afeta o público-alvo da educação especial principalmente quando analisamos o espaço o qual será organizado o atendimento educacional especializado, e qual profissional realiza o apoio para essa faixa etária. Para Baptista (2011, p. 60), “entre os anos de 2005 e 2010, houve um grande investimento na sala de recursos como o espaço prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado”, nesse sentido, questiono-me se o apoio está sendo ofertado na sala de recursos da educação infantil ou na sala de recursos do ensino fundamental.

Para que possamos acompanhar essa partida/viagem, tendo o desejo como inspiração, apresento ao leitor a organização do presente estudo:

No capítulo 2, intitulado “**Essa narrativa que é meu itinerário**”: o percurso metodológico, será abordada a trajetória de pesquisa onde especifico as rotas traçadas nesse processo. A apresentação do encontro com o objeto de pesquisa, a definição do campo de investigação e dos companheiros de pesquisa, bem como o método, são expostos nesse capítulo.

No capítulo 3 - **Bebês e crianças pequenas: de quem estamos falando?** Será abordado, historicamente, a construção da concepção de infância e seus desdobramentos culturais, para assim se chegar ao entendimento adotado hoje no Brasil sobre quem são os bebês e as crianças pequenas. Em seguida, explico o surgimento das primeiras instituições educativas direcionadas às crianças e as motivações para que estas ocorressem. Logo depois, trago a historicidade dos marcos legais, os quais compreendem a criança como sujeito de direitos e garantem a educação a esta etapa da vida, após trato sobre a educação infantil como primeira etapa da educação básica, apresentando as especificidades na atuação com os bebês, com as crianças bem pequenas e

com as crianças pequenas; e, no encerramento do capítulo, será apresentada a experiência em educação da infância bem-sucedida de Reggio Emilia.

No capítulo 4 – **Políticas de Educação Especial**, adentrar-se-à no conceito de políticas públicas, para isso, recorrerei às variações do conceito de política na língua inglesa para compreender seus distintos aspectos. Em seguida, exponho a história da educação especial, através de leis e normativas, culminando ao entendimento de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Em seguida, abordo o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, dando a ver a importância desse programa para a constituição de um sistema nacional inclusivo. E, no encerramento do capítulo, trago o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma ferramenta para a efetivação da inclusão escolar.

No capítulo 5 – **Entrelaçando fios, tecendo teias: o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**, apresento as relações entre educação infantil e educação especial como forma de dar visibilidade à importância dos serviços de apoio especializado terem início desde essa etapa de ensino. Para tanto, recorro às normativas que definem a organização do atendimento educacional especializado, com enfoque na educação infantil. Trago a revisão da literatura onde se encontra subsídios para compreender como vem sendo ofertado esse serviço no âmbito brasileiro. Finalizo com uma discussão sobre a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos e sua possível implicação nos processos de apoio especializado.

No capítulo 6 – **Análise do atendimento educacional especializado na educação infantil em quatro municípios do Rio Grande do Sul**, apresento as análises dessa pesquisa, onde inicialmente trago aspectos específicos dos quatro municípios investigados para a compreensão dos contextos investigados. Exponho as leis municipais que direcionam a oferta da educação infantil e da educação especial na Rede Municipal de Ensino (RME) de cada município. Apresento três grandes eixos: conhecer os contextos de investigação, onde apresento os aspectos sociodemográficos e educacionais para a compreensão dos contextos investigados e exponho as leis municipais

que direcionam a oferta da educação infantil e da educação especial na Rede Municipal de Ensino (RME) de cada município; formação inicial e continuada para professores do atendimento educacional especializado na educação infantil, onde abordo sobre a normativa que define a formação para os professores especializados; e, atendimento educacional especializado onde ressalto a organização do serviço de apoio na educação infantil nos quatro municípios.

No Capítulo 7 – **Partir novamente**. Não acredito em conclusão final, pois nessa minha caminhada entendo que até as conclusões finais são pontos de partida, e que as certezas fazem parte de uma teia, são fios que se ramificam em busca de outras certezas. Trago as experiências distintas analisadas nos municípios investigados, a própria não uniformidade na forma de atendimento constatada nos sugere a não existência de uma forma “pronta”, “única”, dita “correta”, mas, assim, formas de *saber-fazer-com*, possibilitando ações eficazes em processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. A criança com deficiência necessita urgentemente ser incluída de forma efetiva nas políticas públicas do estado do Rio Grande do Sul, pois se observa uma tendência à abertura de turmas de educação infantil nas escolas de ensino fundamental, assim como o fechamento de turmas direcionadas aos bebês e crianças pequenas. Como escreve Mia Couto “*ficar é exceção, partir é a regra*”, e, poderemos partir, carregando na bagagem nossos apontamentos.

Para você, leitor, o convite está feito, o *guia* de viagem foi apresentado, então, está na hora de partir, como nos propõe Mia Couto, até partir para descobertas dentro de si mesmo. Para essa nossa viagem, você, de repente, vai precisar levar uma mochila vazia, pois são tantos encontros/descobertas pelo caminho, que podem virar relíquias, e serão guardadas nessa mochila.

2 “ESSA NARRATIVA QUE É MEU ITINERÁRIO⁵”: O PERCURSO METODOLÓGICO

Para além da simplicidade prática do fenómeno, a verdade é que o incendiador de caminhos é um cartógrafo e está desenhando na paisagem a marca da sua presença. Escreve com fogo essa narrativa que é seu itinerário. Não porque tenha medo de se perder. Mas porque ele quer que a geografia venha beber na sua mão. Eis o que o incendiador de caminhos diz: “Eu sou dono do fogo. O meu gesto faz e desfaz paisagens. Não existe horizonte onde me possa perder. Porque eu sou um criador de caminhos. Eu sou o dono do fogo e sou o dono deste mundo que faço arder. O meu reino são fumos e cinzas. Nesse instante em que as chamas tudo consomem, apenas nesse breve instante, eu sou divino”. (Mia Couto, 2011, p. 75)

Os fios, as linhas, as rotas que compõem esse caminho vão tecendo o meu percurso metodológico no objetivo de compreender como vem sendo organizadas as práticas do atendimento educacional especializado em quatro municípios do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, tendo o cuidado de entender os contextos na sua processualidade (BARROS, KASTRUP, 2014).

Os fios que vou traçando, segundo Deleuze e Guattari (2011, p. 43) “se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga”, vão criando o mapa do meu percurso metodológico, através da participação de muitas mãos no traçado dessa trajetória. As pesquisas, os teóricos, os companheiros de caminhada que se materializam nos sujeitos do estudo, nos contextos escolares municipais conhecidos, formam a cartografia traçada unindo o plano *individual*, da pesquisadora, com o *coletivo*, os companheiros de caminhada (KASTRUP, PASSOS, 2013).

Este estudo tem caráter qualitativo e tem como método a cartografia, trago a metáfora da teia de aranha para pensar a trajetória traçada nesse processo. Essa metáfora já foi utilizada em uma pesquisa anterior que desenvolvi na especialização como forma de compreender a interdisciplinaridade da organização curricular. Retorno a ela, agora com outro viés, para pensar os encontros, os afetos que vão constituindo essa teia, essa

⁵ O título foi inspirado no escritor Mia Couto.

estrutura. Convido o leitor a observar que não existe um ponto final na composição, “no caso da teia, podemos verificar a continuidade dos fios, que apesar de terem uma singularidade irão se unir aos demais fios para a constituição e fortalecimento desta estrutura” (SANTOS, 2015, p. 14).

⁶O primeiro fio⁷ desenhado nessa caminhada foi através das reflexões estabelecidas com o escritor

Mia Couto buscando o entrelaçamento entre o humano e a ciência.

O segundo fio são os autores que tratam sobre a infância entendendo-a como uma construção sócio-histórica-cultural; a educação infantil como primeira etapa da educação básica que abarca a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos). Dentre os autores que abordam esses aspectos, saliento: Àries e Cambi; da sociologia e da antropologia da infância em diálogo com autores da educação infantil como: Sarmiento, Gottlieb, Cohn, Malaguzzi e Barbosa, além das normativas nacionais e municipais.

Em relação à educação especial destaco a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que prevê a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino; o atendimento educacional especializado como um apoio complementar e suplementar aos demais níveis e modalidades de ensino; o atendimento educacional especializado na educação infantil que visa “identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar” (BRASIL, 2015, p. 5). Dentre os autores da área estão: Plaisance, Mazzotta, Baptista, Jesus, Kassar, Rebelo, Bueno, Tezzari, Benincasa-Meirelles.

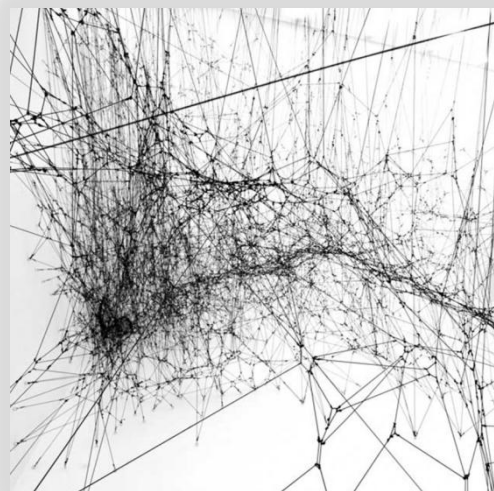


Figura 1. Stillness in Motion — Cloud Cities, 2015. Saraceno

⁶ É uma figura de uma teia de aranha com a ramificação de vários fios.

⁷ Utilizo a palavra “fio” para designar a rota traçada no percurso metodológico.

Esse caminho teve um maior tempo de travessia, pois possibilitou compreender cada conceito na sua especificidade e as relações entre si.

O terceiro fio são as buscas realizadas nos bancos de dados: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Scielo, Repositório Digital da UFRGS – LUME; ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Nacional; e, ANPEDSUL (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul). Com a pesquisa nos bancos de dados procurei trabalhos que entrelaçassem a Educação Infantil e a Educação Especial, especificamente ao tratar sobre o atendimento educacional especializado. Para que o fio tivesse uma certa orientação, foram utilizados os seguintes descritores: atendimento educacional especializado na educação infantil; atendimento educacional especializado, educação especial; educação infantil.

Como apresentado no capítulo anterior⁸, através de revisão de literatura, foram selecionados estudos que relacionam a educação especial e a educação infantil, dentre eles: Benincasa-Meirelles (2016); Conde (2015); Nunes (2015), Benincasa (2011); Zortéa (2007); Freitas (2015); Bridi; Benincasa-Meirelles (2014); Khunen (2012); Christofari; Freitas; Tezzari (2016); Benincasa (2010). Essas pesquisas contribuíram para a compreensão de como vem sendo organizado o apoio especializado na educação infantil no contexto brasileiro, bem como para construir um embasamento teórico que desse sustentação para este trabalho.

O quarto fio foi a definição do campo de pesquisa que possibilitou conhecer a realidade de quatro municípios do RS: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana em relação à oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil na rede municipal de ensino. A seleção desses municípios deu-se por se constituírem como os até então denominados municípios-polo, organizados a partir do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade⁹.

A escolha por estes quatro municípios levou em consideração a diversidade de cada um deles na organização da oferta do atendimento

⁸ Capítulo 4: Entrelaçando fios, tecendo teias: o atendimento educacional especializado na educação infantil.

⁹ Atualmente não é possível saber quais são as ações tomadas referentes a continuidade do Programa, em virtude dos *não posicionamentos* do governo Temer.

educacional especializado. Porto Alegre por iniciar o serviço de apoio em quatro escolas especiais e ofertá-lo desde 1990; Santa Maria por apresentar sala de recursos na educação infantil e o atendimento ocorrer prioritariamente de forma compartilhada entre o professor do atendimento e o professor da sala de aula da criança; Uruguaiana por apresentar sala de recursos na educação infantil e conseguir atender todas as crianças em sua rede, sem contar com escolas conveniadas; e, Caxias do Sul, embora não conte com uma rede de educação infantil no município, organiza a gestão do atendimento apenas com professores do atendimento educacional especializado lotados na escola de ensino fundamental.

O quinto fio foi a determinação dos sujeitos da pesquisa. Foram convidados a partilhar dessa trajetória um gestor da educação especial de cada um dos municípios investigados, e, dois professores do atendimento educacional especializado para os bebês e crianças pequenas de cada município para que “respondessem” as questões norteadoras desta pesquisa: *Como vem sendo organizado o atendimento educacional especializado na educação infantil nos quatro municípios investigados? Qual a formação dos profissionais para atender ao público-alvo da Educação Especial na etapa da Educação Infantil? Como e onde está ocorrendo o Atendimento Educacional Especializado aos bebês e crianças pequenas, considerando a obrigatoriedade da educação aos 4 anos de idade?*

O sexto fio foi traçado na busca por indicadores estatísticos por meio dos Microdados do Censo Escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação), do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

O sétimo fio foi a pesquisa nos sites das secretarias municipais de educação em busca das normativas que regem a educação nos quatro municípios. Procurei os Planos Municipais de Educação (PME), o Conselho Municipal de Educação (CME) e resoluções específicas da educação infantil e da educação especial.

O oitavo fio foi desenhado por muitas mãos através da entrevista semiestruturada com um roteiro que possibilitou conhecer os contextos de

investigação. As entrevistas foram realizadas a fim de contemplar tais questionamentos:

1. Principais características da estrutura dos serviços de educação especial (formação dos professores, locais de atendimento);
2. Surgimento do atendimento educacional especializado na Educação Infantil (ano);
3. Normativas que embasam a Educação Infantil e a Educação Especial;
4. Organização do atendimento (prática pedagógica, planejamento, avaliação).

Nesta dissertação, a entrevista semiestruturada se constitui como o instrumento metodológico. Ela é compreendida como “experiência compartilhada do dizer que, como vimos, em sua performatividade cria mundo, sempre” (TEDESCO, SADE, CALIMAN, 2013 p. 316). A criação de mundo proposta pelos autores está relacionada com o entendimento de dar voz aos sujeitos da pesquisa, que por meio de suas experiências singulares, criam e recriam formas de ser e estar no mundo. Ressalto, também, que a abertura para possíveis adaptações e a não rigidez de um roteiro de perguntas são algumas das características da entrevista semiestruturada (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

As entrevistas com os gestores e professores do atendimento educacional especializado se constituíram como principal fonte de produção dos dados desta pesquisa, possibilitando a manifestação de distintas vozes (TEDESCO, SADE, CALIMAN, 2013). A abertura em escutar as distintas vozes também está relacionada com a opção do método de pesquisa, pois

a aposta da cartografia é na construção coletiva do conhecimento por meio de uma combinação que pode parecer, à primeira vista, paradoxal: acessar e, ao mesmo tempo, construir um plano comum entre pesquisadores e pesquisados. (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 269).

Enfim, é na construção da teia, no encontro dos diversos fios, que essa dissertação se estrutura. Os fios, como podemos observar na Figura 1, continuam a se ramificar possibilitando novos encontros e fortalecendo a teia.

2.1 O ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS: especificidades da trajetória

Na busca em compreender o objeto de pesquisa, apresento como ocorreu o percurso metodológico, trazendo as especificidades da trajetória.

A aproximação com as RME dos quatro municípios investigados ocorreu primeiramente por contato via telefone e e-mail.

Em um segundo momento, com o aceite e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pela gestora e pelas duas professoras do atendimento educacional especializado da educação infantil foi possível realizar as entrevistas. As mesmas ocorreram na SMED e nas escolas infantis. Na RME de Porto Alegre ao entrevistar a professora do atendimento educacional especializado pude conhecer as salas da EP e da PI, os materiais disponíveis para a intervenção com os bebês e com as crianças pequenas. Em Santa Maria pude conhecer as escolas infantis e a sala de recursos onde ocorrem os atendimentos.

As entrevistas realizadas com as quatro gestoras e com as professoras (es) do atendimento educacional especializado foram gravadas em mp3 e posteriormente transcritas pela pesquisadora, sendo que duas das transcrições foram realizadas por uma bolsista de iniciação científica.

A busca realizada através do Banco de dados Microdados foi mais uma ação desenvolvida, busquei os indicadores de matrícula de crianças da educação infantil e de crianças público-alvo da educação especial matriculadas nas instituições infantis regulares nos quatro municípios investigados. Para o cruzamento dos dados do Microdados utilizei o programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Percebo que os traços da cartografia foram efetivados denotativamente, pois havia um roteiro preestabelecido, e conotativamente, pois as relações não estavam preestabelecidas, ao fim, obtivemos desenhados diferentes trajetos para acercar os municípios investigados. Portanto, ao trazer o percurso

metodológico tive por objetivo apresentar como esse processo se deu, desde as questões teóricas, a escolha do objeto de investigação, a definição do campo e dos companheiros de pesquisa. A caminhada foi longa, produziu vários fios/traços que possibilitam apresentar como vem sendo organizado o atendimento educacional especializado em Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana.

3 BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

Invece il cento c'è.

Il bambino
 é fato di cento.
 Il bambino ha
 cento lingue
 cento mani
 cento pensiere
 cento modi di pensare
 di giocare e di parlare
 cento sempre cento
 modi di ascoltare
 di stupire di amare
 cento allegrie
 per cantare e capire
 cento mondi
 da scoprire
 cento mondi] da inventare
 cento mondi
 da sognare.
 Il bambino ha
 cento lingue
 (e poi cento cento cento)
 ma gliene rubano novantanove.
 La scuola e la cultura
 gli separano la testa dal corpo.
 Gli dicono:
 di pensare senza mani
 di fare senza testa
 di ascoltare e di non parlare
 di capire senza allegrie
 di amare e di stupirsi
 sola a Pasqua e a Natale.
 Gli dicono:
 di scoprire il mondo che già c'è
 e di cento
 gliene rubano novantanove.
 Gli dicono:
 che il gioco e il lavoro
 la realtà e la fantasia
 la scienza e l'immaginazione
 il cielo e la terra
 la ragione e il sogno
 sono cose
 che non stanno insieme.

Ao contrário, as cem existem.

A criança
 é feita de cem.
 A criança tem
 cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem
 modos de escutar
 as maravilhas de amar.
 Cem alegrias
 para cantar e compreender.
 Cem mundos
 para descobrir.
 Cem mundos
 para inventar.
 Cem mundos
 para sonhar.
 A criança tem
 cem linguagens
 (e depois cem cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir o mundo que já existe
 e de cem
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.

Gli dicono insomma

che il cento non c'è.
Il bambino disse:
invece il cento c'è.

Dizem-lhe:

que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

LORIS MALAGUZZI¹⁰

¹⁰ EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens das crianças:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

3 BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

Sim, as cem existem! Ao dar visibilidade às diversas linguagens das crianças, proponho ao leitor direcionar o olhar com todo o encantamento a esta fase da vida: a(s) infância(s). A compreensão tanto sobre essa primeira fase como as peculiaridades sobre o pensamento e a forma de expressão da criança são concepções recentes, necessitando, assim, serem discutidas e colocadas em pauta nas formações de professoras.

Entender a criança como um sujeito que possui saberes e que pode ser protagonista de seu processo de aprendizagens é uma ideia da contemporaneidade, onde a criança é compreendida na sua integralidade como sujeito e não como um vir-a-ser. Hoje, já podemos olhar para a criança como um sujeito em potencial, através de suas linguagens, expressa sua compreensão de mundo, atua e reconstrói a cultura em que está inserida, estabelece relações com o outro e com o lugar que a cerca, produzindo novas formas de ser e estar nesses espaços.

Desta forma, ao compreender a criança como protagonista do seu processo de desenvolvimento, apresento, neste capítulo, o conceito de infância(s) trazendo aspectos que demonstram o seu “nascimento” para mostrar que o entendimento desta etapa da vida esteve muito tempo à margem das políticas, pois, por um longo período histórico não houve a preocupação com a formação das crianças. Para tanto, vamos acompanhar o surgimento das instituições educativas destinadas aos bebês e crianças pequenas. Teço uma discussão sobre o cuidar e educar nesta fase da vida e finalizo com os aspectos importantes da abordagem de educação de Reggio Emilia que se constitui como uma *inspiração* para a educação de bebês e crianças pequenas no mundo todo.

3.1 O CONCEITO DE INFÂNCIA(S)

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. (Mia Couto, 2011, p.103-104)

Infâncias como acontecimento é entender a criança na sua imanência, na possibilidade de surpresa e encantamento como nos propõe Mia Couto. Assim, ao trazer para o debate o conceito de infâncias na sua pluralidade, busco apresentar elementos que atravessaram a constituição desse conceito em um espaço-tempo a fim de compreendermos a sua atual designação para que possamos, através da análise do passado, refletir sobre nosso saber-fazer ao atuar com as crianças (KULLMANN JR., 2015).

Saliento que o conceito de infâncias está relacionado com a história da educação e com o surgimento das instituições que atendem bebês e crianças pequenas. Neste sentido, analiso a construção histórica do conceito de infância convidando para a conversa Philippe Àries, importante historiador francês que se dedicou aos estudos sobre a infância, e Franco Cambi, pedagogo italiano que fez uma análise histórica da Pedagogia.

¹¹Em sua obra *História Social da Criança e da Família*, Àries (2006) faz menção ao desconhecimento da infância durante os séculos X, XI e aponta que no século XIII a criança começou a ser representada através da arte medieval ainda de forma tímida. Essa representação da criança não era fiel às especificidades da faixa etária, pois era retratada através da imagem do homem adulto em escala menor, ou seja, miniaturizado. Além da representação sob a forma de miniatura, no século XIII, encontra-se a iconografia religiosa com a retratação sob a forma de anjo, do menino Jesus e da criança nua.



Figura 2. Madonna do Mar, 1475-1480. Botticelli

¹¹ Uma pintura com uma mulher branca, jovem e loira, sentada de frente com um bebê branco nu, angelical, no colo. A mulher está vestindo trajes da época renascentista, está usando um véu transparente, possui uma auréola fraca e está com a cabeça inclinada para seu lado esquerdo. O bebê possui também uma auréola e está olhando para mulher.



Figura 3. Festa degli amorini o Omaggio a Venere, 1518-1519. Tiziano

momento histórico, os índices de mortalidade infantil eram altos e por esse fator se justificava a pouca importância dada às crianças. Segundo Àries (2006, p. 22), “essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época”. Para Cambi, a alta taxa de mortalidade dava margem à associação da criança aos animais em virtude do vínculo entre pais e crianças ser muito tênue.

Segundo Àries, o sentimento de infância¹⁴ era inexistente na Idade Média e somente no final do século XVI e decorrer do XVII é que vai receber uma conceituação própria sem fazer menção à imagem do adulto. O historiador pontua a existência de dois momentos para o sentimento de infância.

O primeiro, denominado de *papiricação*, surge no âmbito da família e tem a mãe e a ama, responsáveis pelo cuidado das crianças, como sujeitos que dão origem a esse sentimento. O segundo momento é originário dos

Em sua obra *História da Pedagogia*, Cambi (1999) afirma que apesar do pequeno valor social destinado às crianças na Idade Média, os aspectos físicos e psicológicos da criança se tornavam visíveis na imagem de homem miniatura, sendo assim, as crianças eram consideradas “miniaturas”, participando da vida adulta sem distinção quanto à idade. No

¹²século XV, outra forma de representar a infância foi através do *putto*¹³ e do retrato. Nesse

¹² A pintura colorida mostra uma paisagem que tem grandes árvores no fundo em um dia ensolarado. No local há muitas crianças brancas, gordinhas, nuas, com asas e cabelos encaracolados. Quatro crianças estão voando. Ao fundo há uma casa atrás de um morro. Do lado direito da imagem, existem 2 mulheres brancas adultas. Uma está usando um vestido azul e a outra está usando um vestido branco e vermelho. A mulher com vestido branco e vermelho está segurando um espelho com o braço esticado na diagonal. Ainda no lado direito da imagem há uma estátua seminua com as vestes soltas na altura do joelho, segurando alguma coisa na mão direita e a mão esquerda na virilha.

¹³ Putto (do latim putus ou do italiano puttus, menino) é um termo que, no campo das artes, se refere a pinturas ou esculturas de um menino nu, geralmente gordinho e representado frequentemente com asas. Derivado da figura do Cupido jovem, simboliza o amor e pureza. Usado também no plural: "putti"

¹⁴O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (Àries, 2006, p.99)

eclesiásticos, os quais pretendiam *salvar* por meio da moralização a alma dessa criança.

No século XVIII, prossegue Àries (2006), surge no âmbito familiar a preocupação com a higiene e saúde física associadas à *papiricação* e à moralização. Como exemplo, faz referência ao General de Martange¹⁵ cuja preocupação com as crianças e a família era uma questão de extrema importância e afirma que é nesse contexto que a “criança havia assumido um lugar central dentro da família” (ÀRIES, 2006, p. 105).

Na Idade Moderna, a escola passa a ocupar o espaço central na formação e instrução dos sujeitos, pois ao efetivar duas grandes mudanças: a laicização e a racionalização “mudam assim os fins da educação, destinando-se a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, posto como *artifex fortunae suae* e do mundo em que vive [...]” [grifos do autor] (CAMBI, 1999, p. 198).

Conforme Barbosa (2014), a partir dessa nova constituição, surgem, no século XIX, a psicologia e a pedagogia como áreas de conhecimento dedicadas aos estudos das infâncias. Para a pesquisadora, foram essas duas ciências que “tiraram as crianças do anonimato social.” (BARBOSA, 2014, p. 649).

Nessa nova forma de compreender as infâncias, as crianças saem da condição de sujeitos subordinados pelas culturas para ganharem visibilidade como autor e produtor de culturas (BARBOSA, 2014). Hoje, aos estudos sobre as infâncias foram agregadas novas áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia e a antropologia, as quais têm entendido a criança como ator social, como protagonista na realidade na qual está inserida. Nesse estudo, dou destaque a dois pesquisadores que têm se dedicado à infância, Manuel Jacinto Sarmiento, no âmbito da sociologia, e Clarice Cohn, no âmbito da antropologia.

¹⁵ As cartas do General de Martange, escritas à sua mulher entre 1760 a 1780 traz mudanças em relação ao sentimento de família. Em suas correspondências Martange mostra a preocupação com o núcleo familiar tanto em relação à saúde, como em relação à educação. Segundo Àries (2005, p. 186) “suas cartas estão cheias de detalhes sobre as crianças, sua saúde e sua conduta. As crianças são designadas por diminutivos familiares [...]”. Para Àries (p. 187) “observamos aqui ao vivo a relação entre progressos do sentimento de infância e os progressos de higiene, entre a preocupação com a criança e a preocupação com a saúde [...]”.

Sarmiento, importante pesquisador da Universidade do Minho (Portugal), faz discussões sobre a infância e as culturas infantis. Para o autor, a sociologia, como ciência que se dedica ao estudo sobre a infância, “propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida; e a infância, como categoria geracional, socialmente construída”. (SARMENTO, 2008, p. 22)

Em uma publicação elaborada em conjunto com Manuel Pinto, o autor destaca a visibilidade que tem ganhado os estudos sobre as crianças. Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 7) o foco é “partir das crianças para o estudo das realidades de infância”, nesse sentido, ao ter a criança como centralidade dos estudos é possível compreender muito mais do que a organização da categoria infância, como também como se estruturam as dinâmicas da sociedade (SARMENTO, PINTO, 2007).

No campo da antropologia, a pesquisadora Clarice Cohn colabora na constituição do conceito de infância entendendo esta como “um modo particular, e não universal, de pensar a criança.” (COHN, 2005, p. 20). Esta análise é importante para falarmos deste tempo, das infâncias contemporâneas. O conceito de infâncias foi e (é) construído em um contexto sócio-histórico-cultural que demarca um espaço, uma particularidade no modo de compreender este tempo da vida. Para Cohn, em outros espaços e âmbitos sociais, o conceito de infância pode ser inexistente, ou se constituir de diferentes formas, o que vai ao encontro da afirmação de Trisciuzzi e Cambi (1998, p. 4) ao compreenderem a infância como “[...] una realidad social, la infancia es también historia, puesto que las sociedades y sus culturas se diferencian profundamente unas de otras con relación al tiempo y al espacio¹⁶”.

Trago as pesquisas da antropóloga (2005, 2013) para afirmar uma outra dimensão de entendimento desse conceito, ou seja, as infâncias na sua pluralidade. Pensar a infância de forma plural é entender que este conceito implica distintas formas de experienciar o *ser criança* e é por este motivo que faço uso da palavra *infância(s)* em sua pluralidade. Cohn (2013) ao afirmar a

¹⁶ Tradução minha: “[...] uma realidade social, a infância é também história, visto que as sociedades e suas culturas se diferenciam profundamente umas das outras com relação ao tempo e ao espaço”.

importância de uma atuação na qual as crianças possam ser ouvidas enfatiza as numerosas possibilidades de infâncias e de ser criança no mundo.

Barbosa (2007, 2009) corrobora para compreender a pluralidade das infâncias. Para Barbosa (2007, p. 1069), “são estas novas crianças, com suas experiências de infâncias múltiplas, que chegam todos os dias na escola. Com seu modo plural de ser, elas manifestam a sua diferença”. O modo como se pensa essa criança constitui a nossa concepção de infância: *Em que momento consideramos a criança autônoma? Quais são os direitos que ela tem ou não tem? Como um determinado grupo social entende o processo de autonomia da criança? Quando reconhece que a criança pode realizar ações por ela mesma, sem que o adulto esteja procurando fazer para a criança?*

Deste modo, ao observar a construção histórica da ideia de infância e a própria sociologia e antropologia da criança se pode inferir que estes conceitos passaram e ainda passam por diferentes compreensões conforme o contexto em que ocorrem, como afirma Narodowski (2011, p. 112) “El sentimiento moderno de infancia —ya hemos visto— es histórico, y em tanto tal, susceptible de ser modificado por otras condiciones históricas en las que se desarrolla la vida social; eso no debería sorprender a nadie¹⁷”.

Ao pesquisar, ao trabalhar com/sobre as infâncias é imprescindível compreender a criança como produtora de cultura, assim a criança “passa a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas.” (COHN, 2005, p. 21). Cabe, então, a nós educadores/pesquisadores a responsabilidade ética ao atuar com as infâncias, etapa da vida em que direitos são concedidos e que devem ser respeitados (NARODOWSKI, 2011) dando visibilidade a essas crianças que serão as protagonistas no contexto social o qual estão inseridas ao compreender o mundo através das experimentações vivenciadas por meio do seu olhar de criança.

Após esse percurso pela historicidade do conceito de infâncias, junto aos pesquisadores Philippe Àries e Franco Cambi e trazendo outros olhares, pode-se entender como o conceito de infância foi se constituindo e se

¹⁷ Tradução minha: “O sentimento moderno de infância – já visto – é histórico, e como tal suscetível de ser modificado por outras condições históricas em que se desenvolve a vida social; isso não deveria surpreender a ninguém”.

modificando ao longo do tempo, e ao apresentar os novos estudos sobre as infâncias, compreende-se como tem sido os olhares para as infâncias na contemporaneidade. Assim, no próximo subcapítulo percorro a trajetória do surgimento das instituições destinadas à educação das crianças tendo em conta o conceito de infâncias.

3.2 O SURGIMENTO DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARA AS CRIANÇAS

O surgimento das instituições educativas para as crianças tem estreitos laços com a concepção de infâncias que se tem conforme o contexto em que se desenvolve. Segundo Sarmiento (2016), a criança foi por muito tempo pensada em dois aspectos: a de necessidade de educação em função de não possuir uma cultura própria; e o da socialização da criança em virtude de não possuir uma moralidade.

Nessa esfera, surgem as instituições educativas assistencialistas em virtude da preocupação com a ameaça social representada pela população com menores recursos financeiros. Ao contrário de uma perspectiva meramente assistencialista com vistas apenas aos aspectos de cuidado e higiene, as instituições possuíam um projeto de educação cujo objetivo era muito semelhante à *domesticação*.

No século XVIII, na Europa, com a Revolução Industrial, dá-se início a uma nova constituição política e social que demanda a ampliação de mão de obra para organizar o Capitalismo ascendente. No século XIX, com a industrialização, constata-se a presença das mulheres no mercado de trabalho, mas isso se dá intensamente a partir da Primeira e da Segunda Guerra Mundial quando os homens vão para a guerra e a mulher, então, ingressa no mercado de trabalho. Com essa nova reconfiguração, a mulher necessita de um local para deixar seus filhos, surge então um movimento que reivindica creches para os filhos de mães trabalhadoras. As instituições de ensino de Educação Infantil, criadas entre o século XVIII e XIX, consolidam-se na segunda metade do século XIX. (KUHLMANN JR. 2015).

Findada a década de 1870, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a infância ganha maior visibilidade ao privilegiar “as instituições

como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as Gotas de Leite.” (KUHLMANN JR., 2015, p. 27). Esses estabelecimentos caracterizavam-se como assistencialistas e direcionavam seu atendimento à camada menos favorecida da população, desta forma, o Estado se isentava de sua responsabilidade com a educação desses sujeitos.

A classe privilegiada encontrava nos jardins de infância o espaço de educação de suas crianças. É neste contexto que surgem as instituições froebelianas.

“O projeto pedagógico de Froebel¹⁸ foi colocado em prática em 1839, [...], destinado a crianças e jovens. Em 1840, passou a ser chamado Jardim geral da Infância Alemã, ou como ficou conhecido, Jardim-de-Infância (Kindergarten)”. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 41).

A denominação jardim-de-infância possui relações com a concepção de infância de Froebel, na qual

a educação deve apenas deixá-la se desenvolver, agindo de modo que se reconheça como ‘o divino, o espiritual, o eterno’, por meio de uma comunicação profunda com a natureza e a constituição de uma harmonia entre o eu e o mundo. (CAMBI, 1999, p. 425-426).

A concepção educativa de Froebel que abarca a concepção de infância, a criação dos jardins-de-infância e a didática para a primeira infância, traz em sua metodologia “a importância do jogo e do canto, da atividade lúdico-estética como central na organização do trabalho dos jardins, desenvolve também a teoria dos ‘dados’ [...]” (CAMBI, 1999, p. 426). O brincar, na concepção de Froebel, era caracterizado como a “mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período [...]” (FROEBEL, 1896 apud KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 48).

O foco da pedagogia de Froebel, na Educação Infantil, não estava amparado na aquisição de conhecimento, mas em favorecer o desenvolvimento da criança (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Segundo as

¹⁸ Em 1826, publica sua principal obra, A educação do homem (CAMBI, 1999).

autoras, uma pedagogia da infância que valorize a criança como protagonista não pode recusar os pressupostos de Froebel visto o caráter de inovação e de humanização de suas ideias para a atuação com as crianças pequenas.

Tendo em conta que foi através de Froebel que ocorreu o auge da pedagogia romântica e que ele é considerado o pedagogo do romantismo (CAMBI,1999) se faz necessário superar essa visão romântica para compreendermos que ali estava o cerne do protagonismo da criança.

No Brasil, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas foram criadas ao longo das duas décadas iniciais do século XX quando as creches foram implantadas para padronizar as relações de trabalho femininas (KUHLMANN JR., 2015).

A primeira instituição criada foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, por Arthur Moncorvo Filho¹⁹, em 1899, após foi fundada, também em 1899, a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. Em São Paulo, em 1901, foi fundada uma sociedade de amparo e educação da mulher e da infância, a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva sob a direção de Anália Franco (KUHLMANN JR., 2015).

Os próprios nomes das instituições declaram o papel assistencialista das mesmas e a finalidade para a qual surgiram. Neste sentido, coloco em suspensão a importância do entrelaçamento do cuidar e, principalmente, do educar na formação humana das crianças.

Na contemporaneidade, chegamos ao momento em que o maior desafio é tecer relações entre o cuidar e o educar, sem descartar nenhum dos dois aspectos. Que tal tecermos teias entre o cuidado e a educação para que possamos atuar como mediadores no processo de desenvolvimento das crianças para que essas possam constituírem-se como protagonistas?

¹⁹ “Moncorvo Filho propugnava marcar com festividades especiais o novo valor que, em seu julgamento, deveria ser dedicado à infância. Assim, sugeriu a criação de um dia específico para elas, o Dia das Crianças, institucionalizado apenas em 1924 pelo presidente Arthur Bernardes” (FREIRE; LEONY, 2011, p. 207)

3.3 PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Neste subcapítulo trago as principais normativas que dizem respeito ao entendimento da criança como sujeito de direitos e à educação destinada a essa etapa da vida no contexto brasileiro. Busco amparo nas leis para apresentar a trajetória que demarca a importância da educação para a primeira infância.

O entendimento de que a criança é ativa, cocriadora e sujeito de direitos começa a ser alicerçado em 1959 com o documento Declaração dos Direitos das Crianças²⁰, e tem, no Brasil, o seu ápice com a Constituição Federal de 1988, onde as crianças são entendidas como seres de direitos, e, dentre os direitos está a educação, prevista no Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I: da Educação:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

E em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no cap. V: Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no artigo 53, assegura-lhes: “I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. direito de ser respeitado por seus educadores; V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.” (BRASIL, 1990).

O ECA traz significativas contribuições para se pensar a inserção das crianças nas instituições educativas, ao dar visibilidade a **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola** compreende-se que todas as crianças têm esse direito, independente de classe, gênero, etnia, se possui ou não deficiência. Nesta dissertação, o acesso e permanência das

²⁰ Princípio I: “A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos, serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família” (UNICEF, 1959).

crianças com deficiência na escola são um ponto-chave para que os processos de inclusão escolar se efetivem. Através da garantia desse direito é que as crianças terão uma educação de qualidade que efetivamente favoreça o seu desenvolvimento. O **direito de ser respeitado por seus educadores** também é um aspecto expressivo, pois representa a compreensão de que todas as crianças são diferentes e por serem sujeitos singulares se faz importante que a educadora esteja atenta a essas especificidades ao contemplá-las no seu fazer docente. O **acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência** vem garantir que todas as crianças tenham o direito de inserção no âmbito escolar, tendo em conta a localização de moradia desses sujeitos, para que esses não precisem se deslocar grandes distâncias para ter acesso à educação, no caso das crianças com deficiência esse fator é muito importante considerando que algumas crianças utilizam cadeira de rodas para deslocamento.

Em 1996, entra em vigor a Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trazendo elementos pertinentes que norteiam a organização da educação nacional, apontando o direito de todos à educação e o dever de educar; traz aspectos sobre as diferentes faixas etárias por meio dos níveis de ensino bem como de suas modalidades destacando a Educação Infantil; focaliza no capítulo V a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e modalidades. Elenca aspectos importantes sobre os profissionais da educação e sobre a destinação dos recursos financeiros; aponta a responsabilidade da União, dos estados, do distrito federal e dos municípios na estruturação do sistema escolar de forma colaborativa (BRASIL, 1996).

Esta lei também trouxe a indicação da faixa etária para estar na creche ou na pré-escola, demarcando a idade de quatro anos para o início na pré-escola. Essa indicação está explícita no capítulo II, seção II, art. 30: “A educação infantil será oferecida em I – creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos.” (BRASIL, 1996). Essa normativa teve uma recente reformulação por meio da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Uma dentre as alterações que dizem respeito à Educação Infantil, destaco o inciso I do Art. 4.º que prevê “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos

de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola, b) ensino fundamental, c) ensino médio”. Essa reformulação estabeleceu o prazo até 2016 para que os estados e municípios garantissem a oferta de vaga para todas as crianças dessa faixa etária. Sendo assim, cabe analisar como essas instituições estão dando conta dessa demanda.

Em 2001 com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 ficaram estabelecidos objetivos e metas para a Educação Infantil, dentre eles:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo; **e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças especiais.****

4. Adaptar os prédios de educação infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos.

5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, **em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.**** (BRASIL, 2001a).

Essas são algumas metas que apresento, pois acredito que possuem fundamental importância no que se refere à educação das crianças, especialmente ao nos referirmos sobre as crianças com deficiência. A meta que trata sobre a infraestrutura adequada das instituições de educação infantil possui um caráter importante, pois esses espaços, desde a infraestrutura até os materiais pedagógicos utilizados para as crianças com deficiência, além de favorecerem a inclusão, possibilitam uma trajetória rica em aprendizagens. A última meta apresentada, que trata sobre o investimento na formação dos profissionais da educação infantil, é um aspecto crucial, visto o histórico assistencialista que a educação das crianças possuiu por longa data.

A Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB que foi regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, impactando na Educação Infantil, pois inclui na distribuição dos recursos essa etapa de ensino e substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF que era destinado apenas ao ensino fundamental.

Estamos na vigência do FUNDEB, sendo o ano de 2020 o prazo final de validade. O Fundeb é

um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. (BRASIL, 2007a).

Em relação ao valor mínimo nacional por aluno/ano encontramos distinções para:

1. Creche pública em tempo integral 2. Creche pública em tempo parcial 3. Creche conveniada em tempo integral 4. Creche conveniada em tempo parcial 5. Pré-escola em tempo integral 6. Pré-escola em tempo parcial. (BRASIL, 2015, p. 6).

Desta forma, apresento, abaixo, os valores fixados conforme consulta no site do FUNDEB.

Valor anual por aluno estimado, por etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica (Art. 15, III, da lei nº 11.494/2007) - R\$1,00								
UF	ENSINO PÚBLICO				INSTITUIÇÕES CONVENIADAS			
	EDUCAÇÃO INFANTIL				EDUCAÇÃO INFANTIL			
	CRECHE INTEGRAL	PRÉ-ESCOLA INTEGRAL	CRECHE PARCIAL	PRÉ-ESCOLA PARCIAL	CRECHE INTEGRAL	PRÉ-ESCOLA INTEGRAL	CRECHE PARCIAL	PRÉ-ESCOLA PARCIAL
RS	4.651,76	4.651,76	3.578,28	3.578,28	3.936,10	4.651,76	2.862,62	3.578,28

Quadro 1. Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 2016

Conforme o quadro acima é possível inferir que há um importante investimento em instituições conveniadas e o valor aluno/ano. Nas creches conveniadas, verifica-se um valor mais baixo em relação às creches do ensino público. A partir de tais dados, pode-se questionar a responsabilidade dos municípios na oferta de educação para esta etapa da escolarização, e, também, sobre a formação que está sendo oferecida para as crianças.

Em 2007, foi aprovado pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro da educação Fernando Haddad, O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o qual tem como objetivo melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio (BRASIL, 2007b). Dentre as ações do PDE trago as quais se relacionam com a educação infantil e com a educação especial: **índice de qualidade**, em virtude de assegurarmos uma educação com qualidade a todos os educandos; o **transporte escolar**, cujo programa Caminho da Escola tem por finalidade ofertar transporte para os alunos da zona rural propiciando o acesso à escola dos educandos residentes em áreas longínquas ; **piso do magistério** ao definir o piso nacional para os professores valorizando o profissional; a **formação** que através do Programa Universidade Aberta do Brasil busca a formação inicial e continuada de professores através da educação à distância favorecendo a qualificação dos docentes; o **proinfância** destinado especificamente à educação infantil, prevendo a criação, aperfeiçoamento e compra de materiais

para a creche e pré-escola possibilitando aos educandos com e sem deficiência acesso a materiais acessíveis, a livros de literatura infantil; as **salas multifuncionais** visando o aumento dessas salas e materiais para a Educação Especial e formação de professores para o apoio especializado propiciando um espaço no qual os profissionais da educação especial possam fazer articulações com o professor do ensino comum; **censo pela internet** que visa detalhar a educação brasileira através dos dados do Educacenso garantindo os recursos para as escolas; **olhar Brasil** que busca ofertar óculos gratuitamente para os alunos com problemas de visão possibilitando que esses educandos sejam atendidos nas suas necessidades; **educação especial** que acompanha o acesso e permanência das pessoas com deficiência no âmbito escolar desde o nascimento até os dezoito anos e que são atendidas pelo Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) garantindo a efetividade da inclusão escolar; e, a **acessibilidade** com vistas à efetivação da acessibilidade através de núcleos nas universidades.

Para Saviani (2007, p. 1239) o PDE “dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais”, sendo assim, não se constitui como um plano, mas como um conjunto de intervenções que visam dar conta do PNE.

O PDE é uma normativa importante, pois dentre suas ações apresenta o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. O Proinfância está diretamente relacionado aos investimentos na educação infantil, tendo como principal objetivo “prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública” (BRASIL, 2007). O Proinfância possui um caráter fundamental para a qualidade da educação ofertada na Educação Infantil ao instituir financiamento na infraestrutura das escolas, assim como investimento em materiais pedagógicos. Ou seja: é somente através da qualificação das instituições de educação infantil, da destinação de verbas para a construção de espaços adequados aos bebês e crianças pequenas que estes terão a possibilidade de experienciar vivências significativas de aprendizagens.

No ano de 2009 é fixada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que teve sua efetivação com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. A Diretriz aponta a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, ofertada em creches e pré-escolas destinadas às crianças de 0 a 5 anos de idade e oferecida em jornada integral ou parcial (BRASIL, 2010).

Conforme o documento, a criança como “centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos” (BRASIL, 2009b, p. 1) que constrói sua identidade através de interações com o outro, que produz cultura e atribui sentidos ao seu cotidiano, é um sujeito que experiencia momentos de aprendizagem por meio da brincadeira, das experimentações realizadas (BRASIL, 2009b). Ao colocar a criança como centro do processo educativo, a Diretriz abarca o direito das crianças ao defini-las como sujeitos capazes de serem protagonistas de seu processo de desenvolvimento ao analisar, observar, levantar questionamentos, atuar ativamente no contexto em que estão inseridas.

A normativa propõe, através de princípios éticos, políticos e estéticos, o desenvolvimento da autonomia, o respeito às identidades e singularidades, o direito à cidadania, a liberdade de expressão entre outros (BRASIL, 2009b). Importante lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil irão fundamentar a Base Nacional Comum Curricular.

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, promulga a seguinte emenda à Constituição Federal 88:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 208.....

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR). (BRASIL, 2009c).

Assim, esta normativa ao determinar a educação obrigatória aos quatro anos de idade traz mudanças na educação infantil, podendo causar impactos no sistema de ensino tanto no âmbito municipal, pois exige que até o ano de 2016 as escolas ofereçam atendimento a todas as crianças nessa faixa etária, e

para isso, alguns municípios estão abrindo turmas de jardim em escolas de ensino fundamental, que teoricamente não possuem um espaço adequado para as crianças pequenas, e ainda há o risco dessas crianças passarem por um processo de escolarização precoce, em virtude de estarem inseridas em uma escola que seria para os “maiores” e por seu processo de educação ser realizado por professoras que não estão preparadas para trabalhar com essa faixa de idade.

Sobre esse aspecto, o PNE na Meta 1 tem como proposta a universalização da educação infantil em pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos até 2016 e a ampliação da oferta de educação infantil em creches e pré-escolas com a finalidade de atender no mínimo 50% das crianças de até três anos até o final de sua vigência que é 2024. A ampliação de 50%, proposta na Meta 1, compreende a importância que essa faixa etária representa, deste modo, corroboro com a afirmação de Barbosa (2013, p. 83) de que “os bebês e crianças pequeninhas precisam, também, receber o olhar do direito à participação, ao protagonismo tão presente na convenção dos direitos das crianças” a fim de serem reconhecidos como protagonistas do seu processo de desenvolvimento.

Ainda sobre a importância do entendimento da criança como sujeito de direitos, o Brasil, através da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016 aprova, o Marco Legal da Primeira Infância que

é uma lei que cria uma série de programas, serviços e iniciativas voltados à promoção do desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento até os seis anos de idade. Ele coloca a criança nessa faixa etária como prioridade no desenvolvimento de programas, na formação dos profissionais e na formulação de políticas públicas. (BRASIL, 2016a).

Dentre as inovações destacam-se o direito do brincar; a qualificação dos profissionais sobre a especificidade da atuação docente nessa etapa da vida; o atendimento em domicílio para as crianças em vulnerabilidade; a ampliação da licença-paternidade; o envolvimento de crianças até seis anos na formulação de políticas públicas. Com o Marco, o Brasil avança na compreensão da importância dos primeiros anos de vida da criança para o seu desenvolvimento.

Para finalizar dou visibilidade à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cuja inserção da Educação Infantil deu-se através de disputa, de luta para que a paridade com as demais etapas fosse efetivada. A construção da BNCC está ocorrendo de forma democrática, com a participação da população e até o presente momento (2017) passou por três versões. Dentre os direitos propostos pela Base para a educação infantil estão os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para tanto, deve-se promover um espaço intencional de aprendizagens individuais e coletivas através das diversas linguagens (BRASIL, 2016b).

A Base está dividida em cinco Campos de Experiência, os quais “acolhem as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural”, compondo a organização curricular na educação infantil (BRASIL, 2016b, p. 63). São eles: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e imagens; escuta, fala, linguagem e pensamento; e, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2017b).

A Base, ainda, aponta a necessidade de contemplar espaços que favoreçam a exploração, o levantamento de hipóteses pelas crianças, o brincar, a socialização e o cuidado de si e do outro, o contato com distintos materiais, e também destaca a formação da professora desta etapa de ensino como um fator fundamental para a viabilidade do que é proposto como base nos currículos para a educação infantil (BRASIL, 2016b).

Neste subcapítulo ao apresentar os marcos legais e normativos que legalizam a educação infantil busquei expor o processo de avanço nas políticas para a primeira infância. Percebemos que essa etapa da educação vem ganhando destaque nas políticas, especialmente ao dar visibilidade à criança como sujeito de direitos.

3.4 NO ENTRELAÇAMENTO DO CUIDAR E DO EDUCAR: do acolhimento ao protagonismo na educação infantil

21



Figura 4. Vik, 2 years old, 2014.
Vik Muniz

Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim devo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro. (Mia Couto, 2011)

Neste subcapítulo teço uma discussão sobre a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica cujo objetivo é a formação integral da criança ao contemplar suas distintas dimensões, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Apresento as especificidades da atuação com os bebês, com as crianças bem pequenas e com as crianças pequenas a partir

da distinção entre a creche a pré-escola. Utilizo essa definição embasando-me na BNCC que define os objetivos dos campos de experiência nesses três momentos da vida.

3.4.1 A creche como espaço de descoberta: o cuidado e a educação dos bebês e das crianças bem pequenas

Neste subcapítulo, faço uma discussão sobre a creche, espaço destinado ao cuidado e educação das crianças de zero a três anos de idade atentando para as especificidades do trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas. “A *forma educacional creche* é um lugar de vida para as crianças, um ambiente educacional estruturado para que as crianças, em um momento crucial de suas vidas, convivam com outras crianças e adultos.” BARBOSA; RICHTER (2013, p. 83, grifo do autor). Para entendermos quem são os bebês,

²¹ Uma imagem formada por muitas fotos em preto e branco e nuances de sépia recortadas remetem à imagem de uma criança sorridente de cabelos pretos, olhos claros e casaco com capuz.

nesta dissertação trago algumas considerações da antropóloga Alma Gottlieb, estudiosa que tem se dedicado à investigação com bebês africanos.

Para Gottlieb (2009) as pesquisas de antropologia, ao privilegiarem as crianças pequenas, excluem os bebês, tornando-os invisibilizados, até por serem considerados incapazes, por algumas sociedades, e, possivelmente esta seja uma justificativa da inexistência de pesquisas enfocando esses sujeitos. Segundo a autora, recentemente tem surgido pesquisas norte-americanas e europeias que tem apontado a cultura como fator que influencia o bebê e o desenvolvimento das crianças.

Em um dos seus estudos, Gottlieb (2009) faz uma discussão sobre o que é a primeira infância. A autora utiliza a concepção dos psicólogos do desenvolvimento, por uma questão de conveniência, para demarcar a primeira infância “como o período que engloba desde o nascimento até o começo da fase de independência locomotora que, de acordo com suas definições, normativamente começa a partir dos dois anos de idade” (p. 317), porém, destaca que essa definição é construída em um contexto sócio-histórico-cultural podendo variar entre as localidades. Para Gottlieb a cultura é que “define” esse tempo da vida, pois “se o final da primeira infância é variável de acordo com a cultura, o mesmo vale para o seu começo.” (GOTTLIEB, 2009, p. 318).

Na investigação que realizou com os Beng, na Costa do Marfim, Gottlieb observou a atuação dos bebês ao definirem a rotina de seus cuidadores, tanto os adultos, quanto as crianças pequenas. Por compreenderem que os bebês eram reencarnações de antepassados, ou seja, traziam conhecimentos das vidas anteriores, os Beng dedicavam uma maior atenção para esse tempo da vida no intuito de buscar atendê-los nas suas necessidades. Para Gottlieb (2009), a ideia apresentada pelos Beng mostra uma outra forma de olhar para os bebês, pois “nessa perspectiva, os bebês Beng estão longe de ser criaturas indefesas sem opinião ou impacto sobre o mundo” (p. 321), diferentemente da visão dos antropólogos ocidentais.

Desta forma, busco através das palavras de Gottlieb salientar que ao me remeter aos bebês nesse texto os compreendo em um contexto cultural específico, o brasileiro. Assim, entendo os bebês como sendo as crianças de 0-

1 ano e 6 meses e as crianças bem pequenas como sendo as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (BRASIL, 2016b).

O ingresso dos bebês na creche é o primeiro momento de “separação” do núcleo familiar que a criança experiencia. Nessa etapa, os bebês começam a se adaptar ao ambiente, aos sujeitos daquele contexto que não é o familiar e onde começam a operação simbólica (BARBOSA; HORN, 2008).

É na instituição de Educação Infantil, neste caso na creche, que o bebê vai compartilhar momentos consigo e com o outro. É através da socialização e das experimentações que realiza, em um espaço rico em intencionalidades, que o bebê vai constituindo sua forma de ser e estar no mundo. Para Fochi (2015) os bebês têm uma grande competência de

realizar e empreender suas atividades e que, quando conseguem fazer dessa forma, parece ser bastante produtivo para eles, pois descobrem, a partir de seu próprio ritmo, a surpresa de uma conquista e o sentido da participação em uma cultura. (FOCHI, 2015, p. 150).

Sendo assim, o bebê não é um vir a ser, é um sujeito real, que atua no seu cotidiano, que possui vontades, brinca, chora, demanda a troca de sua fralda, comunica-se com os outros bebês através do balbucio, do toque, e se faz importante oferecer um olhar, uma escuta capaz de entendê-lo na sua singularidade. Utilizo as palavras olhar e escuta como sinônimos ao me remeter a uma postura de abertura aos outros, na busca de construção de diálogo, no acolhimento às diferenças e na proposição de flexibilidade (BARBOSA, 2007).

As crianças bem pequenas, assim como os bebês, precisam um apoio maior do adulto que irá mediar os processos de aprendizagens tendo em conta o entrelaçamento do cuidar e do educar. Através do cuidado, do acolhimento entendido como método (STACCIOLI, 2013), que a relação de confiança entre os pequenos e a educadora se consolidará, propiciando a liberdade da criança em experimentar o mundo que a cerca. Assim, acolher significa estar disponível para os bebês e as crianças bem pequenas, é oferecer-se ao outro ao estabelecer uma relação de confiança com esses sujeitos.

O acolher trama relações com o cuidar, pois através deste ato educativo a professora, ao atuar com bebês, dispõe da competência relacional

(CATARSI, 2013) ao atentar para diminutos, aos gestos, como a expressão corporal, o tom de voz, a forma de olhar e o jeito de tocar. Conforme Canevaro (2009), é essencial que a professora esteja atenta para as ações do cotidiano como a respiração, a alimentação, a evacuação do bebê, bem como ter cuidado com a preparação do ambiente no momento do sono, procurando fazer uma penumbra para que o bebê possa relaxar e dormir, cuidar o tom de voz que deve ser suave ao acordá-lo, o cuidado com a temperatura do ambiente tendo em conta as estações do ano. Além desses aspectos, o cuidar deve estar presente também no momento das explorações, como por exemplo, “Non ti avvicinare, non toccare quella pentola perché ti scotti²².” (CANEVARO, 2009, p.4). Assim, são essas ações imbuídas de sensibilidade, de acolhimento que estabelecem a confiança da criança com a professora. Essa confiança que será a base para o processo educativo, pois

essa dependência – ou melhor, essa interdependência entre as dinâmicas corporal e de aceitação mútua – da confiança e da desconfiança na relação interpessoal está presente durante toda a vida humana. (MATURANA, VERDEN-ZOOLER, 2004, p. 228).

Desta forma, é importante que as educadoras estejam atentas à organização de um espaço o qual favoreça o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas propiciando a elas interagirem com diferentes objetos, materiais, que possam subir e descer, ouvir histórias e formulá-las através do faz de conta, pular e correr, se lambuzar na experimentação de tinta, colocar as mãos na areia, na terra e por que não ir brincar na chuva?

Na organização desse espaço com intencionalidade, a rotina entra como organizadora do dia a dia na creche. A rotina constitui-se como uma ferramenta que possibilita uma segurança aos bebês e crianças bem pequenas em relação à condução dos distintos momentos do dia. Ela é estruturante, pois organiza esses momentos. Sabe-se que o termo rotina muitas vezes foi e é empregado como sinônimo de controle, de impossibilidade de mudanças das propostas pedagógicas. Barbosa (2000), dedica seus estudos na investigação da rotina

²² Tradução minha: Não chegue perto, não toque aquela panela porque você pode se queimar.

nas práticas da Educação Infantil, trazendo aspectos que apresentam esse endurecimento das ações que essa palavra concerne. Conforme a autora,

[...] o uso constante das rotinas acabou por torná-la um esquema padronizado de organização da educação institucional para as novas gerações, naturalizando um dos muitos modos de entender as crianças e procedendo a partir disso uma normalização da infância (BARBOSA, 2000, p. 207).

Nesta dissertação, a palavra rotina é entendida como uma forma “de aprender a fazer todos os dias, de maneiras distintas, as tarefas que nos garantem a vida e, também, a conviver diariamente com nossos pares, alunos e educadores recriando essa relação” (BARBOSA, 2000, p. 235), neste sentido, a rotina é pensada como sendo “um cotidiano, prestando atenção às práticas, os motivos pelos quais se faz as coisas de um ou outro jeito” (p. 235).

Ao compreender a rotina como uma nova forma de aprender-fazer é preciso ter em conta alguns elementos importantes que constituem esse momento do cotidiano - entendido como um espaço-tempo essencial à vida humana em que está presente a rotina, e também analisado como loco do imprevisível (BARBOSA, 2000).

Dentre os fatores que são relevantes na atuação com os pequenos, faço destaque a alguns deles tendo como referência Barbosa e Horn (2001) e a concepção de educação de Malaguzzi (1999): *a chegada à escola*, onde a educadora constrói um vínculo de confiança com a família e a criança para que o processo de cuidar e educar vincule a família e a escola, ou seja, ambas as instituições envolvidas no desenvolvimento desse sujeito tecendo uma rede de cuidado e educação; *a troca da fralda* - em que a professora ao realizar a higiene da criança possa transcender esse momento de mera operacionalização para um momento de contato com o outro, em que ambos os sujeitos – bebê ou criança bem pequena e professora – possam comunicar-se através do toque cuidadoso, por meio do manê que não é uma fala compreensiva, mas que pode ser escutada; *a hora da alimentação*, momento de propiciar à criança a experimentação de alimentos líquidos e também alimentos sólidos para o desenvolvimento de competências para a autonomia, ainda o manusear alimentos com diferentes texturas, distintas cores, viscosos, a aprendizagem na utilização da colher, do garfo e da faca; *a hora do sono* um

momento importante para o conhecimento de cada criança para entender que alguns têm necessidade de dormir e outros não. Com aqueles que dormem é importante a estimulação com um toque carinhoso, com massagem, pode utilizar-se da contação de história, da música ambiente, e; para os que não dormem a professora pode fazer intervenções através de atividades que proporcionem seu relaxamento, o contato com seu corpo e com o corpo dos colegas; *o momento da atividade*, onde a professora faz mediações individuais e coletivas para que possa conhecer as crianças e propiciar momentos de socialização entre elas. O momento da atividade proporciona à professora conhecer como cada um se relaciona com os objetos e com seus pares, neste âmbito, o registro do processo de aprendizagens funciona como ferramenta de avaliação, tanto da prática, como do processo de desenvolvimento dos mesmos; *a hora do pátio*, o momento das experimentações, do contato com a natureza, do brincar individualmente ou no coletivo, enfim, momento de manipulação de objetos que o espaço fechado da sala de aula não oportuniza; *a saída da escola* também é um momento importante na rotina dos bebês e das crianças bem pequenas, pois é neste período que ocorre a entrega desses sujeitos à família, onde a professora estabelece com a família um vínculo de responsabilidade no cuidar e educar esta criança, momento de relato do dia e das experiências vivenciadas por este sujeito.

Esses momentos elencados não podem ser mero cumprimento de uma lista de atividades, porém, é interessante que se respeite as tessituras do cotidiano escolar tendo especial atenção às singularidades. O cuidar e o educar, vividos na tessitura possível, garantem o trabalho singular da infância. Pode-se observar que todos os momentos da rotina da educação de bebês e crianças bem pequenas estão permeados pela aprendizagem, desde a chegada à escola em que a criança irá experienciar relações criança-criança, criança-educadora, criança-famílias, até o momento formal da atividade dirigida.

O aspecto pedagógico, muitas vezes, não é colocado na pauta para a educação dos bebês, pois há o entendimento de que para essa etapa da vida basta apenas o cuidado e a higiene, porém, ao analisar esses sujeitos como “pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição” (BARBOSA, 2010, p. 2) é importante que as propostas de educação para os pequenos

sejam amparadas também no aspecto pedagógico a fim de propiciar um ambiente rico de possibilidades em que possam desenvolver-se nos aspectos motor, cognitivo, social, cultural, afetivo, espiritual e ético. Cabe destacar, que os bebês “são capazes de aprender a partir de si próprios, ou seja, as ações, quando são iniciadas por meio de seus interesses [...] tendo como eixo central a intenção.” (FOCHI, 2013 p. 159).

É fato que no caso das crianças bem pequenas, essa perspectiva de manter uma conduta em que o aspecto pedagógico não é reconhecido também se faz presente em alguns contextos. A compreensão desses sujeitos como potentes, como atores sociais que são faz com que busquemos construir em conjunto com eles um ambiente pedagogicamente qualificado. Desta forma, as aprendizagens ocorrerão quando o bebê e a criança bem pequena tiverem a possibilidade de pensar, de inventar perguntas sobre o seu cotidiano, que envolve esse momento de elaboração, em que a criança vai pesquisar porque tem um problema: *o que é isso mesmo?*

A educação para essa faixa etária tem como centralidade da proposta educacional o brincar e as relações sociais (BARBOSA, 2010). Esse brincar nada mais é do que as experiências vivenciadas que podem ocorrer de forma individual, quando a criança está envolvida com a sua pergunta, com a sua necessidade. Nesse momento são seus questionamentos que a convocam!

Para dar visibilidade a esta *intenção* da criança apresento uma cena²³ buscando retratar como a pergunta da criança surge no brincar, no experienciar algo novo, desconhecido.

²³ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=CG96QHNdQHI>>. Acesso em 15 de novembro de 2016.



Figura 5. O garoto, o cão e a poça

O bebê está caminhando com seu cachorro em uma estrada de chão batido e encontra a sua frente uma poça d'água a qual decide passar por cima. Intrigado com essa experiência, ele coloca cuidadosamente a coleira do seu cachorro no chão, verifica se está tudo bem com o animalzinho e vai em busca da sua pergunta - O que é isso mesmo? - Passa por cima da poça uma vez, não contente retorna a passar, fica nessa experimentação 3... 4 vezes e até que na 5ª vez decide se demorar nessa experiência. Fica pisando com suas galochas naquela poça d'água. Vai um pouco além e resolve voltar, sim, pela 6ª vez vivencia aquele momento de pisar na poça d'água. Satisfeito ao testar a poça, retoma a coleira do seu cachorro e vai embora.

Nesta dissertação, compreendo que a aprendizagem é ter uma pergunta e testar, experienciar quantas vezes forem necessárias, não para resolver o problema, mas para colocá-lo em suspensão para quem sabe em outro momento ter a intenção de solucioná-lo ou até para formular uma nova pergunta. Conforme Maturana (1998, p. 31) “há aprendizagem quando a conduta de um organismo varia durante sua ontogenia (história) de maneira congruente com as variações do meio e o faz seguindo um curso contingente a suas interações nele”.

No encontro com os bebês e com as crianças bem pequenas pode-se observar que o aprender não está apenas no momento formal da atividade, mas perpassa todos os momentos do cotidiano proporcionando o

²⁴ Na foto colorida, ao fundo existem árvores sem folhas, em uma estrada de chão batido tem um bebê branco, com cabelos loiros, moletom listrado, calça escura e galocha branca, olhando para baixo e está pisando numa poça d'água, ao seu lado um cachorro marrom olhando para frente, com rabo em pé, coleira vermelha que está solta no chão.

desenvolvimento integral dos mesmos. Também na inter-relação com o outro que esse desenvolvimento ocorre, propiciando que os pequenos adquiram competências no âmbito cognitivo, motor, lúdico, social, afetivo, espiritual e social.

3.4.2 A pré-escola como espaço de exploração: o cuidado e a educação de crianças de quatro e cinco anos

25



Figura 6. Boy Blowing Bubbles, after Edouard Manet, 2012. Vik Muniz

Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar. (Mia Couto, 2011, p.103)

Neste subcapítulo faço uma discussão sobre a pré-escola, espaço destinado ao cuidado e educação das crianças de quatro e cinco anos atentando para as especificidades do trabalho com essa faixa etária. Parafraseando Barbosa e Richter (2013), a *forma educacional pré-escola* é um espaço de exploração, de investigação, de trocas entre pares, de vida.

Por se constituir nesse espaço rico de possibilidades, as crianças pequenas, ainda que maiores que os bebês e as crianças bem pequenas, tencionam que a proposta pedagógica destinada a elas também esteja amparada no cuidar e no educar. Ou seja, todas as crianças,

²⁵ Uma imagem formada por muitas fotos coloridas recortadas remetem à uma imagem com fundo predominantemente preto e um menino branco, de cabelos castanhos e olhos pretos. O menino está com o rosto virado para a sua direita, usando uma camiseta predominantemente branca, segura um canudo com sua mão direita e o sopra, formando uma bolha de sabão.

independentemente da faixa etária, merecem uma escuta atenta para a sua constituição integral, para a sua humanidade.

Na faixa etária de quatro a cinco anos, na qual as crianças se consideram “as mais grandes”, as explorações e os questionamentos são ainda mais presentes. A curiosidade que as move no intuito de desvendar os mistérios do mundo a que pertencem parece dar um impulso quase que incontrolável (BARBOSA, 2012, p. 61). Essa mesma curiosidade que move seus interesses, também traz questionamentos, muitas vezes não considerados pelas educadoras. Esses são aspectos significativos para a reflexão das docentes: Estamos atentos às necessidades da criança? Percebemos que as dúvidas desses sujeitos são tão válidas quantas as nossas, dos adultos? Estamos colocando em prática o *olhar mágico*, sensível; a escuta ativa entendida como uma “escuta que pode ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos.” (RINALDI, 2016, p. 236).

O olhar mágico e a escuta sensível são ferramentas que a academia ensina, mas, muitas vezes, não são acolhidas pelas docentes, deste modo é preciso a intenção de descoberta do nosso olhar, como nos propõe Mia Couto. O desenvolvimento da autonomia das crianças, as experiências de aprendizagens pelo brincar através da experimentação e manipulação de distintos materiais, a constituição da criança como protagonista na aquisição de conhecimentos requer lentes polidas que deem visibilidade a esses processos.

Ao me referir à autonomia, cabe destacar que este processo nos acompanha durante toda a vida. Por tanto, o fato desse conceito ser apresentado apenas nesse subcapítulo referente às crianças pequenas não infere que a autonomia não é um processo que se desenvolve desde a tenra infância. “dell'autonomia consiste che l'autonomia sia... autonoma. In realtà l'autonomia è eteronoma. Deve fare i conti con i vicini. Con il contesto, o meglio i contesti.”²⁶ (CANEVARO, 2013, p. 22). O papel do adulto, neste caso, a educadora, tem fundamental importância na produção/construção da autonomia da criança pequena ao oferecer elementos para povoar essa

²⁶ Tradução minha: Da autonomia consiste que a autonomia é ... autônoma. Na verdade a autonomia é heterônoma. Tem que lidar com o vizinho, com o contexto, ou melhores contextos”.

criança pequena de experiências, desafios e possibilidade de construção de problemas. Esse papel da educadora tece relações com o cuidado no sentido de possibilitar experiências às crianças pequenas.

Canevaro (2013) aponta que a produção de autonomia se dá desde o momento em que inicialmente a criança precisa de uma atenção maior do adulto desde a alimentação, ao evacuar, no momento do sono, e durante as explorações até ir construindo a possibilidade de realizar as atividades sozinha.

[...] nell'evacuazione entra la parola controllo, perché l'evacuazione segue un percorso che va dalla possibilità di non avere un controllo della evacuazione alla costruzione di ritmi e di controllo dei ritmi; e viene il giorno in cui quel bambino, quella bambina, non ha più bisogno del pannolino²⁷. (CANEVARO, 2013, p. 11).

Na pré-escola, assim como na creche, a criança vai exercendo a autonomia no guardar a mochila e o lanche, no cuidado com o corpo do outro, no momento do guarda-guarda dos brinquedos, no auxílio à professora na organização dos materiais, no refeitório: na utilização de utensílios como garfo, faca e colher, no aprender a alimentar-se e a servir a comida sozinha, enfim, nos diferentes momentos da rotina da escola e conseqüentemente fora dela.

Além do desenvolvimento da autonomia, na pré-escola as crianças vivenciam a brincadeira através de distintas configurações, desde o momento em que brincam sozinhas até os momentos em grupo. O brincar proporciona aprendizagens no relacionamento com o outro, na construção de regras, no faz de conta que já se inicia na faixa etária das crianças bem pequenas, ampliando o repertório da linguagem e a forma de expressão das crianças. Para Rodrigues e Amodeo (2012, p. 72) é importante nessa faixa etária a “priorização às atividades de jogo simbólico e de expressão mímica, plástica, musical e de linguagem, com a introdução ao jogo de regras, não competitivas (todos ganham), e a ampliação de atividades de conhecimento lógico-matemático”.

Para Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 231) a brincadeira é

²⁷ Tradução minha: “[...] a evacuação segue um percurso que vai desde a possibilidade de não ter um controle da evacuação até a construção de ritmos e de controle de ritmos; e vem o dia que aquele menino, aquela menina, já não precisa da fralda.”

qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados. [...] vivida sem propósitos ulteriores e sem outra intenção além de sua própria prática. (MATURANA, VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 231).

Nessa perspectiva, o brincar que se dá simplesmente pelo prazer dessa atividade, o brincar como acontecimento, não foca determinados objetivos, como por exemplo, oferecer um determinado tipo de brincadeira para que a criança aprenda determinado conceito. O próprio ato do brincar favorece aprendizagens sem tê-las como finalidade e através do brincar conquistamos as noções de individual e social por meio da consciência corporal (MATURANA, VERDEN-ZOLLER).

É no brincar, realizado de forma espontânea, que a criança aprende, sem ser pressionada para tal, quem nunca “brincou de super-herói”? quais competências as crianças desenvolvem com essa brincadeira? Regras, autonomia na escolha de qual personagem a criança vai ser, noção de tempo e espaço, trabalho em grupo, entre tantas outras competências que o brincar oferece, cabe aos educadores propiciar um espaço rico para que esse brincar seja repleto do imaginário.

Tanto no brincar como nas atividades mais dirigidas, a organização do espaço atua como terceiro educador. Um olhar atento para a estruturação dos materiais que serão ofertados às crianças, à disposição no ambiente, sejam eles organizados por cantos ou territórios de aprendizagens e acabam por compor a pluralidade de possibilidades de experienciar momentos de aprendizagens significativas. A oferta de possibilidades de exploração tem na organização dos espaços internos (sala de aula) e externos (pátio) uma ferramenta que oportuniza o desenvolvimento motor, sensorial, simbólico, lúdico e relacional das crianças pequenas (BARBOSA, 2012).

Uma instituição educativa que proporcione à criança a investigação, a exploração de espaços e materiais diversificados, onde a linguagem corporal, a linguagem plástica, a linguagem musical, a linguagem gráfica, a linguagem da leitura e da escrita, a linguagem matemática, e as demais 94 linguagens possam ser expressas, terá, com certeza, crianças protagonistas que criam e recriam a sua realidade. O desenvolvimento das distintas linguagens se dá

através dessas experimentações, daquilo que a criança pode criar. Está na hora de fazermos, novamente, a pergunta: o que atrai o olhar de uma criança?

Entre os materiais de fácil acesso, inusitados, não estruturados, os elementos da natureza têm ganhado visibilidade na organização dos espaços da educação infantil.

El uso de materiales naturales nos reveló las cualidades sensoriales de estos materiales: la complejidad y diversidad textural, cromática, olfativa contienen un poderoso elemento de evocación que los niños y niñas saben usar y hacer dialogar²⁸. (HERNÁNDEZ, 2013, p. 9).

A utilização das pedras, da madeira, areia, água, terra, das folhas, do móbile feito de canela e de cravo, entre outros elementos naturais provocam experiências sensoriais únicas. São essas explorações ricas em possibilidades que produzem aprendizagens que a criança irá “levar” para o seu cotidiano, tanto na escola, na família, como na comunidade.

Portanto, ao destacar alguns dos elementos que compõe a prática pedagógica na pré-escola dei visibilidade àqueles os quais identifico como primordiais para a constituição de uma criança como ator social. A autonomia, o brincar, os espaços organizados com intencionalidade, a diversidade de materiais a serem explorados constituem fatores preponderantes no processo de desenvolvimento da criança.

3.5. REGGIO EMILIA: uma abordagem de educação emancipadora

A abordagem de Reggio Emilia surgiu no pós-guerra no norte da Itália em um âmbito no qual os adultos se voltaram para a infância como uma forma de resgatar a magia perdida. O projeto de vida, idealizado na construção de uma instituição para as crianças, desenhado a muitas mãos, pode ter sido uma tentativa de formar cidadãos ativos, conscientes da realidade a qual

²⁸ Tradução minha: “O uso de materiais naturais nos revelou as qualidades sensoriais desses materiais: a complexidade e diversidade de texturas, de cor, olfativa contém um poderoso elemento de evocação que os meninos e meninas sabem usar e fazer dialogar”.

pertenciam, capazes de mudar a estrutura social que se encontravam. Para Barbosa e Horn:

Tal reconstrução estava extremamente vinculada à elaboração de uma pedagogia transgressora, que rompesse com o formato escolar legado pelos fascistas, propondo uma escola que pudesse lutar contra a acomodação e o tédio, e que oferecesse um novo tipo de convivência e aprendizagem para que, ao contribuir com a formação humana, pudesse garantir que Auschwitz não se repetiria. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 117).

O caráter transgressor relatado por Barbosa e Horn (2008) da abordagem Regginiana demonstra um entendimento de sujeito ativo, cocriador de seu processo de aprendizagens. É nesse aspecto que a abordagem ganha status de exemplar no âmbito mundial, ao defender uma nova pedagogia para a atuação com uma faixa etária tão singular, a infância, assegurando a educação dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas. É a concepção de *criança protagonista*, pois são

ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias.” (EDWARDS, 1999, p. 160).

Porém, não só a criança será protagonista, pois uma instituição educacional voltada à primeira infância “é na verdade, um sistema de comunicação e interação entre os três protagonistas, integrados no sistema social mais amplo.” (RINALDI, 1999, p. 115). Os três protagonistas elencados pela autora referem-se às crianças, aos educadores e às famílias. A cooperação entre os protagonistas é uma característica marcante desta proposta desde o seu surgimento. A corresponsabilidade pela educação desse tempo da vida é intrínseca nesse contexto.

Através desse entendimento da criança como protagonista, temos os outros princípios da abordagem Regginiana:

1. as *cem linguagens das crianças* que tem em conta as distintas formas de expressão, sejam elas plásticas, sensoriais, orais, escritas, sociais,

entre outras. A diversidade de ofertas de experiências favorece a visibilidade das aprendizagens das crianças. (BARBOSA; HORN, 2008).

2. *o trabalho em projetos*, “é a parte do currículo na qual seus próprios interesses, ideias, preferências e escolhas podem ter rédeas relativamente soltas.” (KATZ, 1999, p. 41). A pedagogia de projetos “caracteriza-se principalmente pela oportunidade da palavra dada às crianças, pelo prestar atenção ao que observam, dialogam, brincam, enfim, por tudo o que pode interessa-las” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 121).
3. *o planejamento*, como sendo o momento de reflexão sobre a organização dos materiais, dos espaços, das condições e possibilidades de aprender (RINALDI, 1999). Planejar para propor condições para a aprendizagem, trazendo o cotidiano para dentro da escola, e observando a intencionalidade das propostas (BARBOSA; HORN, 2008).
4. *espaço como terceiro educador*, em que os espaços internos e externos sejam organizados com intencionalidade, para a exploração construtiva. “A qualidade dos espaços escolares reflete uma nova forma de pensar a educação. A organização do ambiente é uma linguagem silenciosa, que sugere conteúdos, idéias e relações e propostas” (BARBOSA; HORN, 2008, p.120).
5. *a documentação pedagógica*, como uma ferramenta de registro do processo individual e coletivo de cada criança, para poder intervir de forma significativa, “a documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade por nossas ações e por nossa forma de criar significados.” (DAHLBERG, 2016, p. 229).
6. *a formação continuada dos educadores*, para que estes possam refletir sobre sua atuação e possam mediar os processos de aprendizagens das crianças de forma qualificada. Partindo do pressuposto que a

formação docente parte “daquilo que os próprios educadores produzem” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 120).

7. *o ateliê* como um espaço adicional em que a criança pode manipular e explorar diversos materiais e técnicas através da exploração por meio das mãos e da mente (MALAGUZZI, 1999), ateliê como espaço de exploração e pesquisa. Como um “depósito, com objetos e instrumentos que podem gerar fazeres e pensares, despertando as cem linguagens” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 120).

8. *pedagogia da relação e da escuta* é estar atento ao outro, é permitir que este outro também possa produzir autonomia ao expressar-se, é relação, é comunicação. Neste sentido “A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos.” (RINALDI, 2016, p. 236). Para Barbosa e Horn (2008, p. 117), a escuta está relacionada com “uma inversão no papel dos adultos e das crianças quanto ao ouvir e o falar”, é nessa perspectiva que o adulto posiciona olhos e ouvidos atentos para o que a criança tem a dizer.

Deste modo, ao observar como se constitui a abordagem de Reggio Emilia e quais pressupostos a embasam infere-se: para proporcionar aprendizagens significativas é primordial que as instituições de Educação Infantil compreendam a criança como centro do processo educativo. A forma como as educadoras acolhem as necessidades, as dúvidas, as inquietações e as aprendizagens dos bebês e das crianças pequenas também são importantes nesse processo, pois dizem muito às crianças sobre o que pensamos sobre elas (MALAGUZZI, 1999).

Além da centralidade da criança na proposta pedagógica, a preocupação com a formação integral desse sujeito se faz necessária. Essa educação que contempla a dimensão social, a afetiva, a cognitiva, a espiritual, ou seja, uma educação preocupada com a formação ética e não apenas do intelecto. Assim, não basta formarmos sujeitos que servem a uma maquinaria de consumo, é importante formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade com o mundo

e com o coletivo. Crianças que aprendam a empatia ao colocarem-se no lugar do outro, ao compreenderem o outro como legítimo outro na relação (MATURANA, 2004).

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

“A vida tem forma de fronteiras e essas fronteiras naturais não fecham, elas foram feitas como entidades que são vivas, permeáveis. O problema é que o nosso pensamento, ao contrário dessas entidades vivas, facilmente se encerra em si próprio e nós não sabemos fazer paredes vivas e permeáveis, erguemos paredes inteiras como se fossemos tucanos cegos, erguemos fortalezas onde devia haver pontes e aprendemos a demarcarmo-nos do outro e do estranho como se fossem ameaças à nossa integridade, mesmo que ninguém saiba em que consiste essa integridade. Temos medo da mudança, medo da desordem, medo da complexidade.” (Mia Couto, 2012²⁹)

Início a escrita deste capítulo com a ideia proposta pelo escritor moçambicano Mia Couto para convidar o leitor a pensar sobre as paredes intransponíveis que, muitas vezes, são criadas em função do medo do desconhecido, do que causa estranheza, enfim, do diferente, do novo. Esse conceito nos auxilia na compreensão da história da Educação Especial no Brasil através das políticas públicas voltadas à educação de sujeitos com deficiência. Trago o olhar proposto pela Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, em que consta que:

a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2008b, p. 2).

Neste capítulo, faço uma apresentação histórica das políticas de Educação Especial para compreender como vêm se constituindo os processos de inclusão escolar. Ao evidenciar a perspectiva da política pública, na oferta de educação para os sujeitos com deficiência, faz-se necessárias a compreensão e a evolução do termo política.

²⁹ Conferência: “Repensar o pensamento, redesenhando fronteiras, 2012”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ahb9bEoNZaU>>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

4.1 POLITY, POLITICS, POLICY: conceitos de política

A política, ao constituir-se como um campo de ações que tece relações com a conquista e execução do poder sobre um corpo social em um determinado território, é sempre um processo. Para tratar sobre a palavra política busco na língua inglesa a compreensão para os diferentes sentidos que englobam esse termo. Na língua inglesa, o termo política abrange três aspectos singulares: *polity*, *politics* e *policy*. Segundo Martins,

A dimensão **polity** se refere à estrutura jurídica, político-administrativa e ao sistema político de um país; **politics** são os processos políticos, permeados de negociações políticas conflituosas para formulação de objetivos e temas da agenda; a dimensão **policy** se refere aos conteúdos da política, materializados em programas de governo, com metas e objetivos a serem cumpridos por meio de ações/atividades/dinâmicas definidas. (MARTINS, 2013, p. 278, GRIFO MEU).

Polity está relacionada com o sistema político, no caso do Brasil é a República Federativa do Brasil, onde República representa um sistema de governo no qual o poder emana do povo, por meio de eleições para a escolha de seus representantes; e Federalismo representa (é) um Estado composto por entes territoriais autônomos. Ou seja, cada estado que compõe a Federação, apesar de ser subordinado a ela, tem sua autonomia.

A *politics* refere-se ao fazer política, ou seja, a ação de atuar politicamente a fim de analisar a realidade e buscar formas de intervenção neste espaço segundo objetivos estabelecidos. Este aspecto da política está relacionado com a ação dos sujeitos, desde o âmbito dos partidos políticos até as diferentes formas de mobilização indo ao encontro da concepção de um sujeito ativo, de ideias, de ação.

A *policy* constitui-se como um projeto de ação governamental, está relacionada à política pública, com a formulação e implementação de programas de ação pública, como, por exemplo, os projetos para a educação como um todo.

Ao analisar os três aspectos do termo política na língua inglesa, o foco será a *policy* ou, no português, política que está relacionada com as ações

públicas, ou seja, com as políticas públicas³⁰. E, exatamente no sentido de políticas públicas que podemos entender, assim como Muller e Surel, que a política é “um constructo social e um constructo de pesquisa, a qual, por isso coloca problemas difíceis de identificação e de interpretação” (MULLER e SUREL, 2002, p. 11).

As políticas públicas são ações governamentais que repercutem sobre determinado corpo social, seus direitos e interesses. É sempre um processo, sempre há a possibilidade de mudanças tendo em conta as necessidades de um determinado contexto. Para Muller e Surel,

Toda política pública assume, de fato, a forma de um espaço de relações interorganizacionais que ultrapassa a visão estritamente jurídica que se poderia ter a respeito: uma política pública constitui uma 'ordem local'. (MULLER; SUREL, 2002, p. 19).

Desta forma, a análise das políticas públicas precisa considerar o que está sendo efetivamente realizado e o que ainda está nos documentos orientadores e, portanto, não está sendo realizado. A análise das políticas públicas “se concentra na identificação do que é considerada uma política pública e nos custos e efeitos por ela produzidos ou não” (JARDIM, SILVA E NHARRELUGA, 2009, p. 11).

Para Muller e Surel (2002, p. 11), “o desafio da análise das políticas públicas vai, portanto, muito além da compreensão dos resultados de decisões do Estado. Trata-se, definitivamente, de interrogar-se sobre o funcionamento da democracia”. Para os autores, ao estudar uma política pública é fundamental que se leve em conta o conjunto de sujeitos ou instituições cujo posicionamento é afetado pela ação do Estado.

Tendo em conta que este trabalho está inserido no campo da Educação, faz-se necessário situar o leitor sobre o que se compreende sobre análise de políticas públicas de educação. Para Farenzena, essa análise busca averiguar

as interações entre os agentes governamentais situados em diferentes instâncias; as interações entre os agentes governamentais e a sociedade civil; a configuração institucional

³⁰ Os demais aspectos obviamente não serão descartados, mas o foco desta pesquisa são as ações e como elas estão sendo efetivadas no âmbito da Educação Especial.

do Estado e da organização da educação; e o ordenamento jurídico, abrangendo direitos, garantias e condições da escolarização. (FARENZENA, 2011, p. 196).

Ao compreender as políticas educacionais como sendo as decisões as quais o Estado assume em relação à educação (SAVIANI, 2008) é preciso ter em consideração ser estas políticas que irão assegurar a educação como direito social. A Constituição Federal de 1988 enfatiza os princípios básicos da educação como direito social, ao apontar no art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A lei aponta a educação como direito de todos, tendo o Estado a responsabilidade na oferta de uma educação de qualidade que forme cidadãos plenos para viver em sociedade.

Atualmente, ao observar o sistema nacional de educação podemos perceber que esse direito não está sendo garantido de forma profusa, seja a partir do acesso ainda não ofertado amplamente aos sujeitos, seja na permanência não assegurada aos alunos e principalmente no que se refere à qualidade para todos. O Plano Nacional de Educação (PNE) que “determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos” apresenta o processo de implementação desse plano. Exponho os índices do PNE 2014/2024 para confirmar minha afirmativa em relação a não garantia de acesso, permanência e qualidade na educação. O plano está em andamento, mas permite visualizar como ele vem sendo efetivado desde 2014, ou seja, nesses três anos de vigência. Mostro, a seguir, os indicadores da educação infantil e da educação especial, que são objetos deste estudo.



³¹ **Gráfico 1.** Porcentagem de crianças na pré-escola e na creche

Os índices da educação infantil apresentam o investimento maior na pré-escola, mas é necessário cautela ao analisar essa faixa etária em virtude da forma que os municípios vêm se organizando para cumprir a meta de 2016. Na etapa de zero a três anos, o descaso aqui é evidente, assim como era evidente o descumprimento da lei em relação ao PNE 2001-2010.

Em relação à educação especial, o site do Observatório do PNE apresenta o seguinte gráfico:

³¹ A figura apresenta dois gráficos em forma de semicírculo, com as cores verde e vermelha. O gráfico da esquerda tem como título “Porcentagem de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil”. A cor vermelha aparece muito pouco. Os resultados, ao lado, apontam:
Atual 2015: 90,5%
Meta 2016: 100%
O gráfico da direita tem como título “Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil”. Neste caso, o verde preenche um pouco mais da metade do semicírculo. Os resultados, ao lado, apontam:
Atual 2015: 30,4%
Meta 2016: 50%
No canto inferior esquerdo de cada gráfico está escrito, em cinza claro, “Fonte: IBGE/Pnad” e “Elaboração: Todos Pela Educação”.

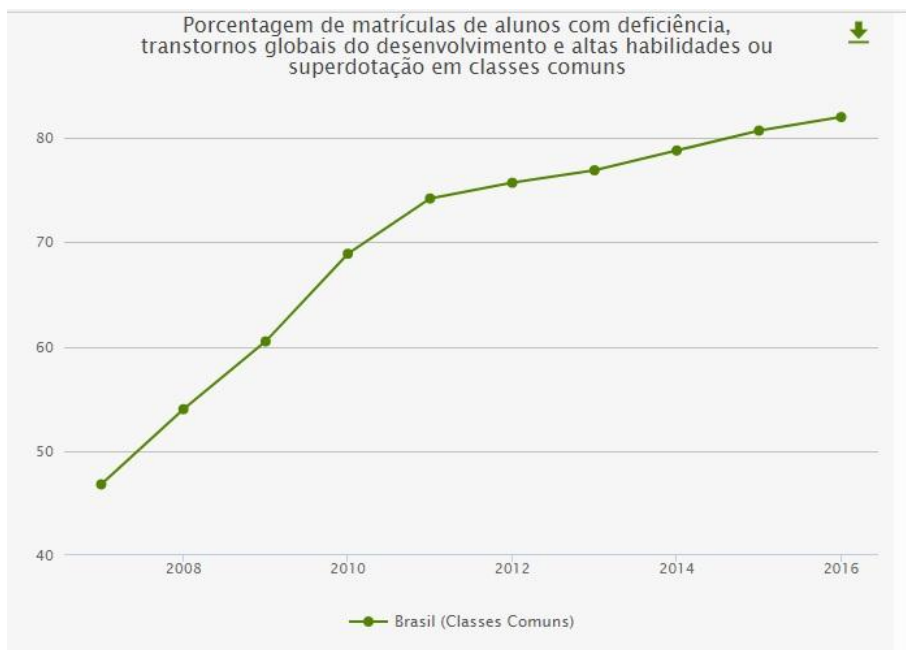


Gráfico 1. Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns.

Podemos perceber a evolução da matrícula dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino especialmente a partir da Política Nacional de Educação Inclusiva, porém, a própria fonte faz a seguinte afirmação:

Não há dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo do IBGE não levantam informações completas que permitam diagnosticar a situação. Tal descompasso é sintoma do descaso histórico em relação ao tema. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação. (BRASIL, 2017).

³² Gráfico de linhas com marcadores, intitulado: Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns. Com eixo horizontal, onde são apresentados os anos de 2007 a 2016, e eixo vertical, com valores percentuais de 45 a 80.

Os resultados aproximados apontados pelos marcadores são os seguintes:

2007: 47%
 2008: 54%
 2009: 61%
 2010: 69%
 2011: 74%
 2012: 76%
 2013: 77%
 2014: 79%
 2015: 81%
 2016: 83%

Desta forma, é preciso uma análise das políticas educacionais a fim de averiguar se essas necessitam ser ajustadas ou revisadas para que possam ser efetivamente executadas. A atuação do Estado na busca da garantia do direito à educação obrigatória, ou seja, a democratização **da** educação e a democratização **na** educação são essenciais para que a educação se constitua com qualidade e equidade para todos.

4.2 UMA ANÁLISE HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para Mia Couto (2013), as pessoas são constituídas de histórias e para compreender a história da educação especial, resgato essa memória através da exposição do surgimento das instituições destinadas às pessoas com deficiência no nosso país. Retomo também a ideia inicial apresentada pelo escritor quando trata sobre as barreiras que erguemos pelo medo do novo para pensar o processo histórico da Educação Especial.

Ao analisar o processo histórico da educação das pessoas com deficiência observa-se o investimento em espaços exclusivos para a educação desses sujeitos. Muros foram levantados denotativamente, por meio da criação de instituições especializadas como, por exemplo, o Hospital Colônia Itapuã³³, e conotativamente, através da falta de investimento na educação das pessoas com deficiência em espaços comuns de convivência, ou seja, das ações ou da inexistência de ações a essas pessoas.

Segundo Mazzotta (2011), o atendimento às pessoas com deficiência aconteceu inicialmente de forma isolada no século XIX, ocorrendo efetivamente no século XX, entre o final de 1950 e o início de 1960. Nesse contexto, após a Era Vargas³⁴, as experiências de vida das pessoas com deficiência aconteciam nas instituições especializadas ou eram restritas ao âmbito familiar.

³³ O Hospital, distante 48 km da Capital e de outros centros urbanos, localizado em uma área de 1251 hectares, no município de Viamão, foi inaugurado em 11 de maio de 1940. Na época, atendia a uma política de saúde pública que segregava indivíduos portadores de Hanseníase sendo responsável por atender toda a população do Rio Grande do Sul. Recebeu, ao longo de sua história, 1.454 pessoas oriundas de diferentes lugares. Disponível em: <[http://www.saude.rs.gov.br/conteudo/640/?Hospital_Col%C3%B4nia_Itapu%C3%A3_\(HCI\)](http://www.saude.rs.gov.br/conteudo/640/?Hospital_Col%C3%B4nia_Itapu%C3%A3_(HCI))>. Acesso em: 10 de março de 2017.

³⁴ Período em que Getúlio Vargas governou o Brasil que se estende de 1930 a 1945 que compreende o Estado Novo.

Em 1854, durante o Império, é criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos - primeira instituição destinada às pessoas cegas no Brasil e “tinha por atribuição ministrar a instrução primária e alguns ramos da secundária, educação moral e religiosa, ensino de música, bem como ofícios fabris” (BRASIL, 2017a). Esse projeto teve como responsável José Álvares de Azevedo, que realizou seus estudos na Institution Imperiale des Jeunes Aveugles³⁵, de Paris. José Álvares de Azevedo contou com o apoio do médico José Francisco Xavier Sigaud, pai de uma menina com cegueira, para mediar junto ao imperador Dom Pedro II a fundação do Instituto. A verba destinada para a criação da instituição ocorreu pelo decreto n. 781, de 10 de setembro de 1854.

Conforme Mazzotta (2011), o Instituto sofreu alterações na nomenclatura, e, em 1891, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). Destinado às pessoas com cegueira, o IBC foi a primeira escola criada para a educação das pessoas com deficiência. Uma das importantes ações do instituto refere-se à distribuição de livros em braille, essa diretriz deu-se através da Portaria Ministerial n. 504, de 17 de setembro de 1949 (MAZZOTTA, 2011).

Em 1º de janeiro de 1856 foi inaugurado o Instituto dos Surdos-Mudos, que teve sua data de fundação o dia 26 de setembro de 1856. A criação desse Instituto deu-se através de E. Huet, francês, com surdez, que realizou seus estudos no Instituto Nacional de Paris (BRASIL, 2017). Ernesto Huet foi professor e diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, na França, o que facilitou a apresentação e aprovação do projeto de criação do instituto para pessoas com surdez e cegueira ao imperador. Segundo Mazzota (2011), o Instituto dos Surdos-Mudos, cem anos depois de sua fundação, teve o nome alterado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O instituto era voltado para meninos surdos-mudos na faixa etária de 7 a 14 anos.

Em relação aos sujeitos com deficiência mental a grande referência é ainda hoje o Instituto Pestalozzi, atuando em todo o território nacional, faço, aqui, destaque a três instituições pertencentes a esse grupo: o Instituto Pestalozzi criado pelos professores Thiago Wurth e Johanna Wurth fundado em 1926, no município de Porto Alegre (RS) para atender a alunos com

³⁵ Instituição Imperial de Jovens Cegos de Paris.

deficiência mental. No ano de 1927, é transferido para o município de Canoas (RS), onde permanece até hoje. A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, criada no ano de 1932, em Belo Horizonte, teve como diretora a psicóloga e professora russa Helena Antipoff³⁶, e no ano de 1935, foi fundado o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte que funcionava como órgão da Secretaria de Educação. A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada, em 1954, no Rio de Janeiro, por Beatrice Bemis - uma americana que veio para o Brasil, mãe de uma menina com síndrome de Down. No seu país de origem, Beatrice participou da criação de associações de pais e amigos. Importante salientar que o espaço físico da primeira APAE brasileira foi ofertado pela Sociedade Pestalozzi do Brasil.

Na década de 50, ocorreram ações do Estado brasileiro por meio de Campanhas como as relacionadas às pessoas com surdez (1957), às pessoas com deficiência visual (1958), e às pessoas com “deficiência mental” (1960) (RAFANTE, 2015). Como exemplo, cito a criação da “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, no ano de 1958, vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro” (MAZZOTTA, 2011, p. 53).

Em 1961, a LDB nº 4.024/61 faz menção à educação dos sujeitos com deficiência, trazendo no seu artigo 88: “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. A Lei Educacional nº 5.692/71, que alterou a LDB de 1961, ao definir no art. 9º tratamento especial aos sujeitos com deficiência (BRASIL, 1971), adquiriu um aspecto retrógrado em relação à de 1961, segundo Mendes-Júnior e Tosta (2012), pois fortalece a ideia de espaços segregados aos alunos com deficiência e ainda amplia a criação de escolas e classes especiais.

Em relação a esse período, Mendes (2010) afirma que:

³⁶ Nasceu na Rússia e fez sua formação acadêmica em Paris e Genebra onde frequentou o Instituto des Sciences de l'Education Jean-Jacques Rousseau. Teve orientação de Edouard Claparède ao integrar o primeiro grupo de professoras de Maison des Petits e no ano de 1929 veio ao Brasil para integrar-se à reforma de ensino do Estado de Minas Gerais (CAMPOS, 2003).

A rede de serviços era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em escolas estaduais (71%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada. (MENDES, 2010, p. 100).

Os dados mencionados mostram o papel do Estado em relação à oferta de educação para os sujeitos com deficiência. O Estado ignorava seu papel de responsabilidade com a educação deste público, deixando às instituições privadas assistencialistas-filantrópicas essa função. A predominância do setor privado na educação aos sujeitos com deficiência, incluindo os filantrópicos, fortaleciam o caráter segregador da educação (ZANFELICI, 2004).

No ano de 1973, por meio do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o qual tinha a finalidade “de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. O CENESP foi a primeira organização do governo federal que teve como função a deliberação da política de Educação Especial (MENDES, 2010).

O CENESP, ao publicar a Portaria Cenesp/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986, expõe no seu art. 1º a definição de Educação Especial como:

Parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e integração social. (BRASIL, 1986, art. 1º).

É dentro deste contexto que temos o atendimento educacional especializado como uma ferramenta para a educação das pessoas com deficiência no intuito de propiciar a inserção dos sujeitos na escola. Assim, passam a reconhecer “que os alunos considerados deficientes devam receber um atendimento educacional que seja diferenciado” (KASSAR e REBELO-2013, p. 27).

Apesar do avanço de entendimento da Educação Especial como parte integrante da Educação, neste período, a Educação Especial estava organizada nos espaços das classes especiais nas escolas públicas e nas instituições especializadas privadas de caráter filantrópico. Sobre esses dois

espaços, Kassar e Rebelo (2011), salientam que a Educação Especial foi se configurando na educação brasileira tendo o público e o privado como setores de administração. A manutenção desses espaços segregados impossibilitava a inserção dos sujeitos com deficiência no âmbito da vida da escola, ou seja, parafraseando Moll (2013), não possibilitavam que os tempos da vida dos alunos com deficiência estivessem em sintonia com os tempos da escola. A segregação e a demarcação do lugar desses sujeitos na sociedade encontravam amparo nessas instituições e classes especiais, impedindo que a integração social desses sujeitos se efetivasse de fato.

Um importante marco na história das pessoas com deficiência é o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (1981), onde a Organização das Nações Unidas (ONU) propõe uma nova forma de olhar os até então denominados deficientes. A ONU dá visibilidade à *pessoa* com deficiência, trazendo um entendimento de que é necessária a atenção para o sujeito na sua integralidade e não no foco na deficiência.

No período da redemocratização³⁷ do Brasil, o CENESP passou para a categoria de Secretaria de Educação Especial (SESP) que manteve sua organização conforme o CENESP. A SESP foi extinta em 1990 dando lugar à Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb) que ficou com a responsabilidade de execução da política de Educação Especial (MENDES, 2010).

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. Tanto a Constituição de 1988, em seu art. 208, inciso III, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), art. 54, inciso III preveem o dever do Estado na oferta do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

³⁷ Inicia em 1985 e teve seu ápice com as Diretas Já.

Na década de 90, algumas ações importantes para a Educação Especial foram realizadas, dentre elas: a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien -Tailândia, 1990) que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, saliente que no objetivo *Univerzalizar o acesso à educação e promover a equidade*, declara a necessidade de garantir igualdade de acesso aos portadores de deficiência; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca – Espanha, 1994) originando a Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Práticas ratifica o direito de todos à educação e acorda a responsabilidade mundial de garantia desse direito (ZEPPONE, 2011).

A Declaração traz um novo enfoque para a Educação Especial ao orientar os países a ofertar educação de qualidade para os alunos com deficiência tendo o ensino regular como referência de educação destes sujeitos. Na apresentação, temos:

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de **garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação**, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações. [grifo meu] (UNESCO/Ministry of Education and Science – Spain, 1994).

A partir desse documento, os espaços segregados perdem lugar e as escolas regulares começam a se tornar o espaço para que os alunos com deficiência possam desenvolver-se integralmente.

No ano de 1994, como signatário da Declaração de Salamanca, o Brasil publica a *Política Nacional de Educação Especial* orientando o acesso ao ensino comum aos sujeitos com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Ao apresentar essa perspectiva, podemos observar que a Política propõe

a integração do aluno ao âmbito escolar, ou seja, o sujeito precisa adequar-se ao sistema e não ao contrário, o que demonstra o pouco avanço que a Política oferta em termos de considerar a singularidade dos processos de aprendizagens dos educandos.

Em 1996, o país busca se adequar às proposições da Declaração de Salamanca e apresenta uma nova perspectiva de Educação Especial através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A normativa no cap. V, art. 58 estabelece:

entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996).

Segundo Mendes-Júnior e Tosta (2011, p. 5), a LDB “mudou a configuração do ensino básico e garantiu nova forma de atendimento ao público da educação especial”, para os pesquisadores, o atendimento educacional especializado “parece ter um caráter facultativo, já que a lei deixa claro que sua oferta se dará quando necessária” (p. 6).

No ano de 1999 foi criado pelo Decreto 3.076/1999 o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), destinado ao acompanhamento e avaliação das políticas nacionais para a inclusão das pessoas com deficiência (BRASIL, 2017). O Conade faz parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) (BRASIL, 2017). A criação desse conselho deu voz aos sujeitos com deficiência, pois possibilitou que esses pudessem ser atores das políticas destinadas a eles.

No ano de 2001, com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu Art. 3º, entende Educação Especial como uma modalidade da educação escolar que objetiva assegurar recursos e serviços especiais para “apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, **substituir** os serviços educacionais comuns [...]” [grifo meu] (BRASIL, 2001b).

Em 2003, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos por meio da formação de gestores e

educadores (BRASIL, 2004), é criado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. As ações deste programa visam: realizar seminário nacional de formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios-polo e de abrangência; e, disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006),

é um marco para os Direitos Humanos e para seu público destinatário. Sendo um dos tratados do direito internacional, a Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência. (BRASIL, 2008b, p.33).

Com a sanção da Convenção, o Estado brasileiro compromete-se em cumprir as definições estabelecidas pelo documento. O artigo 24 destaca que cabe aos estados-partes assegurar a constituição do sistema educacional inclusivo em todos os níveis garantindo a aprendizagem ao longo de toda a vida (BRASIL, 2008b). Para garantir esses direitos, os estados-partes irão assegurar que as pessoas com deficiência não serão excluídas do sistema educacional e garantirão o acesso destes alunos em todos os níveis com a oferta de uma educação de **qualidade** (BRASIL, 2008b, Art. 24, GRIFO MEU).

Faço destaque à palavra qualidade, compreendida neste trabalho com a acepção apresentada por Dahlberg, Moss e Pence (2003), na qual o conceito possui um caráter subjetivo, distinto de uma visão objetiva, dada *a priori*. A qualidade da educação para os pequenos, segundo os autores, requer o entendimento de criança protagonista de seu processo de aprendizagens, demanda a contextualização do trabalho com qualidade de forma “espacial e temporalmente, e deve reconhecer a diversidade cultural e as outras formas importantes de *diversidade*” [grifo do autor] (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 15). A qualidade em educação, ou a *construção de significado* apresentada pelos autores implica diretamente nos processos de inclusão escolar, pois para que esta se efetive é importante a constituição de uma educação que assegure o pleno desenvolvimento dos educandos, ampliando

suas potencialidades e facultando que estes possam inserir-se em todos os âmbitos da sociedade.

4.2.1 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

No Brasil, a partir dos elementos trazidos pela Declaração de Salamanca e pela Convenção sobre as Pessoas com Deficiência aprovada pela ONU, é elaborado o documento *Política Nacional de Educação Inclusiva*, visando estabelecer um sistema educacional inclusivo. Em sua apresentação, traz a concepção de direitos humanos, abolindo qualquer tipo de discriminação, demarcando sua posição ética, ao afirmar que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, MEC/SEESP, 2008a).

Nesta apresentação, também é ressaltada a necessidade de reestruturação em âmbito estrutural e pedagógico. Em especial, coloca em evidência o papel da escola, ou seja, como vem se constituindo essa instituição e de que forma precisa ser organizada para deixar de ser excludente.

Esta Política possui extrema relevância para o sistema nacional de educação, pois visa assegurar a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, garantindo o **acesso** ao ensino regular; a **transversalidade** da Educação Especial com início na Educação Infantil até o Ensino Superior; a **oferta do Atendimento Educacional Especializado**; entre outras especificidades [grifo meu] (BRASIL, 2008a). Pode-se perceber que as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva vêm contribuir para a inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, garantindo a esses alunos a sua inserção nos espaços comuns de convivência, especialmente na escola.

Outro aspecto importante que ganha visibilidade com o Programa Educação Inclusiva – direito à diversidade é a intergovernamentalidade que propicia a autonomia dos municípios nos processos de gestão. Neste âmbito, estão os municípios-polo, que são municipalidades participantes deste Programa e caracterizam-se como sendo os responsáveis pela formação de gestores e professores de seus municípios de abrangência. E, tem por objetivo a constituição de um sistema educacional inclusivo a fim de garantir o direito de acesso de todos à escolaridade com a oferta do atendimento educacional especializado e a disponibilização de acessibilidade (BRASIL, 2008a, p. 9).

Para Claudio Baptista (2015), a autonomia dos municípios demonstra o protagonismo assumido pelas redes municipais no que se refere aos processos de inclusão escolar. Neste sentido, a descentralização propicia a análise dos contextos para que as políticas de inclusão escolar se efetivem tendo em conta as diferentes regiões e sujeitos. No que se refere ao caráter *transversal* da Educação Especial, trata-se de que esta perpassa todas as etapas e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A Educação Especial tem por objetivo a realização do atendimento educacional especializado, disponibilizando os recursos necessários para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência. Traz também o papel de orientação no que se refere aos processos de ensino e aprendizagens destes alunos nas turmas comuns do ensino regular (SEE/MEC, 2008a).



38

Quadro 2. Transversalidade da Educação Especial

³⁸ A figura apresenta uma tabela de quatro linhas e uma coluna. Na primeira linha está escrito “Educação Superior” em destaque e na cor vermelha. As demais linhas são referenciadas pela coluna “Educação Básica” em destaque na cor roxa e preenchidas, de cima para baixo, pelas expressões: “Ensino Médio”, “Ensino Fundamental”, “Ensino Infantil”. A figura também apresenta uma robusta flecha azul, cruzando todas as linhas e apontando de baixo para cima, com a expressão “Educação Especial” inscrita no interior da flecha.

O aspecto transversal da Educação Especial demarca uma nova forma de olhar para a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, pois assegura a complementação e suplementação da educação para esses sujeitos, descartando a possibilidade de substituição, ou seja, a Educação Especial vem a contribuir com as etapas e modalidades de ensino, sem ocupar o lugar das mesmas. Porém, cabe destacar que em termos de lei, esta afirmação de transversalidade não possui um caráter de novidade, pois é mencionada no Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e é ratificada pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Portanto, em termos de efetivação, o aspecto transversal da educação especial ainda está em processo.

Ressalto que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, como modalidade transversal tem como público-alvo os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

A oferta do atendimento educacional especializado³⁹ é outro destaque desta política. Este atendimento constitui-se como a principal ferramenta para a organização de um sistema educativo inclusivo. Conforme Tezzari (2015),

este pode acontecer em espaços como sala de recursos, centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e em ambientes domiciliares. (TEZZARI, 2015, p. 133).

As políticas de inclusão e a inserção dos alunos com deficiência na escola regular pretendem mobilizar todos os atores da educação, desde a gestão dos municípios até o professor, ou seja, desde o nível macro ao micro do sistema escolar. Essa mobilização está relacionada com a forma de olhar para a singularidade dos processos de aprendizagens de todos os alunos, na

³⁹ Vou me dedicar ao Atendimento Educacional Especializado no subcapítulo 5.1 *Atendimento Educacional Especializado*

compreensão da diferença como potência, nos métodos tradicionais ainda presentes nas práticas pedagógicas.

A inclusão escolar *demand*a a reestruturação da lógica da escola e das ações pedagógicas de forma a analisar a diferença como potência. São essas microações que ocorrem paulatinamente no espaço da escola, muitas vezes de forma solitária, ou em pequenos grupos, fazendo de forma gradativa que a estrutura macro da instituição escolar passe por transformações.

A escola para todos que garanta a equidade da educação será constituída quando essas pequenas ações efetivamente possibilitarem a democratização *da* Educação, por meio de políticas de acesso e permanência, e a democratização *na* Educação, através da gestão democrática, do currículo organizado com a participação da comunidade. Ainda, no que diz respeito às normativas afins aos sistemas educacionais inclusivos, apresento a Resolução CNE/CBE nº 4, de 2 de outubro de 2009, que define as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado no âmbito da Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Este atendimento ganha importância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva constituindo-se como um argumento fundamental no processo de gestão da Educação Especial. (BAPTISTA, 2015).

O Parecer 13/2009 do CNE/CBE (BRASIL, 2009c) declara que a partir de 2010, com a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁴⁰, irá ocorrer a contabilização dupla da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial. Sendo assim, a matrícula se efetivaria no sistema regular de ensino e no Atendimento Educacional Especializado.

Este documento dá visibilidade aos seguintes aspectos:

⁴⁰ É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 12 de março de 2017.

- **A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular** e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE.
- **A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado** e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização. [grifo meu] (BRASIL, 2009c).

Desta forma, mais uma vez, dou destaque ao caráter complementar⁴¹ e suplementar⁴² do atendimento educacional especializado que não possui atributo de substituição ao ensino comum, mas busca a efetiva inclusão dos alunos com deficiência. Este atendimento transversal às etapas de ensino oferece uma nova forma de pensar a educação, não apenas a educação aos alunos com deficiência, como também aos demais sujeitos do sistema escolar.

Uma proposta pedagógica que abarque as diferenças dos alunos - estas compreendidas como a imprevisibilidade, a multiplicidade irrefreada, a inviabilidade do cálculo (MANTOAN, 2007) – tendo em conta as suas singularidades e seus distintos tempos de aprender são objetos de uma educação que se pretende inclusiva.

Faço referência novamente à ideia de Mia Couto destacando a importância de estabelecermos fronteiras permeáveis que nos possibilitem o encontro com o outro, com a complexidade da existência humana. Os processos de inclusão escolar demandam um olhar, uma escuta atenta que nos possibilite o encontro, a abertura ao novo, ao estranho. Que possamos investir na construção de teias⁴³ que se conectem/cruzem na constituição de um espaço escolar inclusivo.

⁴¹ “Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais” (DECRETO 7.611 de 2011)

⁴² “Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (DECRETO 7.611 de 2011)

⁴³ Tomo a ideia de fronteira de Mia Couto e utilizo a palavra teia no lugar de linha (de fronteira), pois penso que a teia apresenta uma concepção de inter-relação mais condizente com os processos inclusivos.

4.3 PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - DIREITO À DIVERSIDADE: municípios-polo

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade surge em 2003 com a finalidade de constituir um sistema nacional inclusivo, através da participação dos gestores municipais e estaduais e, também, de ações de formação de professores. O Programa compreende a estruturação do atendimento educacional especializado com vistas à garantia da qualidade dos processos de ensino e aprendizagens a fim de propiciar a efetiva inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Conforme os documentos orientadores, o Programa era desenvolvido pelo Ministério da Educação e abrangia 106 municípios-polo que atuavam como multiplicadores para os municípios do seu domínio de abrangência. Neste âmbito, o Programa compreendia 1.869 municípios. De 2013 a abril de 2016, o Programa abrangia 166 municípios-polo abarcando um total de 5.565 municípios brasileiros. (BRASIL, 2013).

Os documentos orientadores destacam que o Programa visa à disseminação da política de constituição de um sistema nacional inclusivo e, à consolidação do Programa Educação Inclusiva. Segundo MEC/SECADI (2013, p.2), “a implantação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade se efetiva por meio da realização de Seminários Regionais (40h), nos 166 municípios-polo, e suas respectivas áreas de abrangência”.

Brizzola (2007) afirma que o Programa buscou romper com concepções consideradas ultrapassadas no que se refere ao reordenamento das escolas no âmbito da perspectiva inclusiva, democrática e de direitos. O documento orientador define que os municípios-polo precisam estabelecer parcerias com as secretarias estaduais de educação a fim de poderem atuar conjuntamente. Os municípios-polo deverão ainda estabelecer relações entre as “esferas municipais, estaduais, federais e particulares, construindo uma rede de inclusão educacional e social.” (BRASIL, 2005, p.11).

Dou especial destaque ao item IV, argumento c, “Das Parcerias do Documento Orientador”:

c) Os municípios-polo deverão estabelecer parcerias para o planejamento e a execução do Curso de Formação de Gestores e Educadores, garantindo a oferta de vagas para professores das redes federal, estadual, municipal e particular de ensino. (BRASIL, 2005, p. 11).

Também, cabem aos municípios-polo algumas diretrizes de competências a serem desenvolvidas:

Compete ao Município-polo

- a) Implementar a política da educação inclusiva;
- b) Divulgar amplamente o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios da sua área de abrangência, sensibilizando gestores, educadores e agentes municipais, com vistas a assegurar a inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- c) Exercer função multiplicadora das ações propostas pelo Programa, em âmbito regional, junto aos municípios da sua área de abrangência, por meio do desenvolvimento do Curso de Formação de Gestores e Educadores;
- d) Coordenar o Curso de Formação de Gestores e Educadores garantindo as condições necessárias para a realização do mesmo;
- e) Incentivar a participação de gestores e educadores em cursos afins, visando fortalecer a formação continuada dos profissionais da educação;
- f) Articular ações, em parceria com a secretaria estadual de educação, para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2005, p.11).

No âmbito desta investigação, nosso foco será em quatro dos quatorze municípios-polo do estado do Rio Grande do Sul (RS): Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana.

5 ENTRELACANDO FIOS, TECENDO TEIAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] o que nos faz pessoas é o modo como pensamos, como sonhamos, como somos outros. Estamos, enfim, falando de cidadania, da possibilidade de sermos únicos e irrepetíveis, da habilidade de sermos felizes. (Mia Couto, 2011, p. 84)

“Como somos outros”... a frase do escritor africano Mia Couto nos remete a pensar na complexidade do humano, do sermos nós na relação com os outros, assim como nos propõe Maturana (2002). A possibilidade de sermos uno em um contexto múltiplo faz das relações o fio que conecta a singularidade e a multiplicidade e é essa perspectiva de entrelaçamento que apresento nesse capítulo ao relacionar a educação infantil e a educação especial.

5.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O atendimento educacional especializado se constitui como um atendimento complementar e suplementar ao ensino regular “para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.” (BRASIL, 2011). O atendimento educacional especializado deve integrar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e envolver a família a fim de garantir o acesso e atuação dos educandos nos atendimentos. Este atendimento deve ocorrer de forma articulada com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011). Como um atendimento complementar e suplementar este serviço visa ao acesso e permanência com qualidade do aluno com deficiência no sistema regular de ensino, pois não tem o papel de substituição ao ensino comum, nem tem a finalidade de ser um reforço escolar. Segundo Delevati (2012),

o foco das atenções está voltado hoje para o Atendimento Educacional Especializado. Onde as ações da educação especial visam à articulação dos processos inclusivos, através da promoção de uma cultura inclusiva. (DELEVATI, 2012, p. 110).

O atendimento educacional especializado tem na Sala de Recursos o espaço prioritário de realização, porém, não podemos restringir este atendimento apenas a essa intervenção. O atendimento educacional especializado abrange ações para além da Sala de Recursos, pois envolve a ação colaborativa com o professor na sala de aula comum, a produção de materiais acessíveis para os educandos, e conforme Tezzari (2015), além do atendimento individual ou em grupo no contraturno da escola, este atendimento abrange também a interlocução com as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula comum, a assessoria e formação dos educadores do ensino regular e as parcerias instituídas com as famílias e com outras instituições, como as áreas de saúde, trabalho e ação social, buscando a efetivação de uma teia de cooperação com vistas à inclusão escolar.

Depreendo que o atendimento educacional especializado envolve uma *teia* de relações entre pessoas e instituições voltadas ao processo de inclusão escolar ao construir uma parceria de colaboração e cooperação no intuito de favorecer a inclusão dos alunos com deficiência. O processo de inclusão tem no apoio especializado uma ferramenta potente para a concretização da Política Nacional de Educação Especial (2008) (JESUS, 2013).

Damos visibilidade também à organização do atendimento educacional especializado que deva prever “atividades alternativas àquelas da sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito.” (TEZZARI, 2015, p. 133). Acredito que este seja o principal aspecto relacionado a este serviço, pois é necessária a compreensão de que o apoio especializado não se constitua como um reforço escolar, mas como uma ferramenta que analisa as potencialidades e necessidades dos alunos com deficiência e ofereça suporte para que estes alunos possam avançar no seu processo de desenvolvimento.

O atendimento educacional especializado abrange muitos aspectos, ao ter em conta as potencialidades e necessidades dos alunos, sempre considerando o contexto em que estão inseridos. Para que a educação se constitua como inclusiva, a *educabilidade de todos* e a avaliação do *aluno como parâmetro de si mesmo* (MEIRIEU, 2002) devem ser norteadoras das práticas pedagógicas. É neste sentido que a Educação Especial na perspectiva inclusiva vem contribuir para as ações no ensino comum, pois favorece a compreensão das diferenças como potências no âmbito educacional!

5.2 UMA ANÁLISE DA POLÍTICA E DA CONSTITUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL

Ao propor a análise da constituição do apoio especializado desde a educação infantil tenho por finalidade apresentar a importância da organização de serviços os quais possibilitem a permanência da criança com deficiência na escola comum. Como os pequenos, público-alvo da educação especial, estão sendo olhados/escutados no cotidiano da escola? Eles estão inseridos no contexto escolar? Quais são as práticas que vêm sendo ofertadas a fim de que possam ter uma trajetória de aprendizagens significativas?

Como vimos no capítulo 2⁴⁴, ao tratar sobre a constituição da infância apresentei esse conceito como sendo uma construção sócio-histórica-cultural que é localizada em um determinado espaço-tempo. Trouxe as normativas e os autores que abordam a temática para enfatizar a importância dessa etapa da vida para o processo de desenvolvimento do sujeito. Dei visibilidade à relação indissociável entre o cuidar e o educar na educação infantil como forma de compreender a criança na sua integralidade.

O laço entre a educação infantil e a educação especial se torna mais sólido para favorecer os processos de inclusão de crianças com deficiência nessa etapa. Para Lima e Dorziat (2013), é importante, para os processos de inclusão, a compreensão de que a criança com deficiência também é criança, pois esses sujeitos também possuem desejos e vontades específicos que precisam ser olhados/escutados pelas educadoras.

A concepção da diferença como potência começa a ser compreendida desde cedo, tanto pelas crianças sem deficiência, como pelos demais atores do contexto escolar. Para tanto, o apoio especializado surge como ferramenta para os processos de inclusão escolar no intuito de possibilitar que as crianças tenham uma trajetória de aprendizagens nessa etapa de ensino. A LDB, no capítulo V, da Educação Especial, parágrafo 3, determina: “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”, o que propicia que os bebês e

⁴⁴ Bebês e crianças pequenas: de quem estamos falando?

as crianças pequenas com deficiência possam estar inseridos em contextos comuns de educação e não mais em espaços segregados.

Complementando essa linha de pensamento, Bridi e Meirelles (2014) tratam sobre a inter-relação entre educação infantil e educação especial e apontam a fragilidade que esse entrelaçamento pode acarretar na qualidade de ensino. Esse aspecto requer uma maior atenção para a inclusão nessa etapa da educação, desde o aspecto pedagógico, como também na formação dos profissionais que atendem a essas crianças.

Em relação à prática pedagógica, o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, prevê o atendimento educacional especializado em articulação com as demais políticas públicas, propõe também que o apoio seja integrado à proposta pedagógica da escola envolvendo a família nesse processo. Como um atendimento complementar e suplementar, o atendimento educacional especializado possui fundamental importância no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, pois exerce o papel de conectar as distintas instâncias do sistema escolar, entre elas o currículo, o planejamento, a relação entre a família e a escola, a interlocução de saberes entre a professora titular da turma e a professora do atendimento.

Ainda, para que o atendimento especializado cumpra seu papel, é salutar pensarmos na teia de sustentação que possibilita o acesso e a permanência das crianças com deficiência. Esta deve ser constituída por distintas instâncias como a família, a professora especializada e a professora da sala de aula comum, os demais profissionais da educação, os setores da saúde e da assistência social. É na multiplicidade de ações, onde os unos se entrelaçam para formar os múltiplos que a teia se fortalece para abarcar os processos inclusivos desde a educação infantil. Conforme Baptista (2011, p. 72) para que os processos de inclusão escolar se efetivem, é necessário que o professor reconheça “que toda aprendizagem complexa exige ação como motor primordial”. Ação essa que precisa ser tecida por diversas mãos, tendo no apoio especializado o suporte capaz de facultar o diálogo entre as distintas instâncias da comunidade escolar favorecendo o desenvolvimento das crianças.

A inclusão dos pequenos ganhou visibilidade com a Nota Técnica Conjunta Nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI que evidencia o apoio especializado para os bebês e crianças pequenas com deficiência. Esta prevê,

O acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo. Desde a primeira etapa da Educação Básica essas crianças tem a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças nessa faixa etária. (BRASIL, 2015, p.3).

Esta Nota Técnica além de dar ênfase à inserção das crianças com deficiência na Educação Infantil reafirma a importância da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Esta etapa de ensino tem por objetivo

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Sobre as especificidades do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil cabe ao professor deste atendimento “identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar” (BRASIL, 2015, p. 5). A operacionalização do atendimento especializado pode acontecer primeiramente por um estudo de caso realizado pela professora especializada que irá analisar as competências e necessidades da criança com deficiência. Após a avaliação inicial, o professor organiza o Plano de Atendimento Educacional Especializado. Cabe ao professor especializado a identificação de recursos acessíveis, a produção de materiais e brinquedos adaptados/adequados à criança; o acompanhamento dos recursos e a assessoria aos demais

professores, como também às famílias. A parceria com os demais setores, como a área da Saúde e da Assistência Social, também é incumbência do professor do Atendimento Especializado (BRASIL, 2015).

A realização do apoio especializado pode ocorrer nos distintos espaços da creche e da escola infantil, tanto na sala de aula, como no refeitório, no pátio favorecendo os processos de inclusão, pois a intervenção acontece nos diversos ambientes que a criança frequenta no espaço escolar, ou seja, vai além da sala de recursos. Desta forma, entende-se que o serviço especializado destinado aos pequenos possui uma caracterização singular, especialmente no que se refere ao espaço de atuação do professor especializado.

Assim, neste subcapítulo busquei apresentar as relações entre a educação especial e a educação infantil propondo a metáfora do uno e do múltiplo para compreender o entrelaçamento entre essas duas áreas. Trouxe o papel do apoio especializado para os pequenos, destacando algumas normativas que sustentam a inclusão das crianças na escola comum, reafirmando a importância da educação infantil para o desenvolvimento desses sujeitos. E, por fim, procurei destacar a importância desse serviço ser realizado nos distintos espaços da escola infantil.

5.2.1 O atendimento educacional especializado na educação infantil

Ao buscar compreender os fios que se entrelaçam entre a educação especial e a educação infantil, interrogo como essas duas áreas do conhecimento são abordadas na produção acadêmica. Ainda, questiono-me como vem sendo organizado o apoio especializado às crianças com deficiência na educação infantil no contexto brasileiro? Como está ocorrendo a inclusão dos bebês e das crianças pequenas? São essas perguntas que me movem como pesquisadora e as quais dão origem a este subcapítulo, onde contextualizo como a produção acadêmica tem abordado a educação infantil e a educação especial e a relação entre ambas.

A trajetória de busca nas produções acadêmicas teve orientação nos seguintes descritores: educação especial, educação infantil, atendimento educacional especializado, apoio especializado, sempre de forma correlata. Os

trabalhos encontrados apresentam um leque de pesquisas que tratam sobre a educação infantil e a educação especial de forma separada.

Sobre a Educação Infantil diversas temáticas são tratadas nas pesquisas: currículo na educação infantil, conceito de infância(s), rotina, culturas infantis, a atuação na creche e na pré-escola, entre outras temáticas. Nessa área do conhecimento destacam-se autores como: Philippe Àries, Manuel Jacinto Sarmiento, Clarice Cohn, Alma Gottlieb, Loris Malaguzzi, Maria Carmen Silveira Barbosa, Paulo Fochi.

Em relação à Educação Especial as temáticas também são amplas: a história da educação especial no Brasil, o atendimento educacional especializado, formação inicial e continuada de professores, políticas de educação especial, indicadores educacionais sobre a educação especial. Nesse campo do conhecimento salienta: Eric Plaisance, Marcos José da Silveira Mazzotta, Claudio Roberto Baptista, Denise Meyrelles de Jesus, Mônica Kassar, Andressa Santos Rebelo; Mauren Tezzari, Aline Delevati, Melina Chassot Benincasa Meirelles, José Geraldo Bueno.

O encontro com a produção acadêmica deu-se em cinco bancos de dados: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Scielo, Repositório Digital da UFRGS – LUME; ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Nacional; e, ANPEDSUL (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul).

Dentre as leituras realizadas pude encontrar pesquisas que tratavam sobre a inclusão na educação infantil; bebê com deficiência na educação infantil, percepção de professores da educação infantil sobre os processos inclusivos, indicadores educacionais sobre a educação infantil e a educação especial, a infância e a deficiência intelectual, desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil, o ensino de LIBRAS na educação infantil, a criança com surdez, a utilização de tecnologia assistiva para crianças com deficiência, dentre outras temáticas. Ressalto que o marco temporal escolhido é a partir de 2007, tendo em consideração que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi sancionada no ano de 2008. A fim de contemplar o objetivo deste estudo e as questões

norteadoras selecionei como fundamentais as seguintes produções acadêmicas:

Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália, de Benincasa-Meirelles (2016), em seu trabalho a pesquisadora analisa os contextos de Santa Maria (Brasil) e Bologna (Itália). No contexto brasileiro, destaca a oferta do atendimento educacional especializado ocorrer nas escolas infantis, sendo a docência colaborativa – professor do atendimento educacional especializado e professor da sala comum - um aspecto muito importante na RME de Santa Maria. Na respectiva Rede, a pesquisadora salienta que o apoio especializado para as crianças da pré-escola que estão na escola de ensino fundamental ocorre nas salas de recursos do ensino fundamental.

No contexto italiano pode verificar que o atendimento educacional especializado na creche e na pré-escola possui uma configuração diferenciada, na creche há a presença de um professor curricular a mais; na pré-escola são dois profissionais presentes: o professor de apoio especializado e o educador profissional. No contexto italiano,

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 [...]. O educador profissional é contratado pelo município via Cooperativas sociais [...] (BENINCASA-MEIRELLES, 2016, p. 137).

A pesquisa de Benincasa-Meirelles nos propicia conhecer a realidade de dois contextos na oferta do atendimento educacional especializado. Ambos ressaltam a aposta na docência colaborativa, apesar dessa ser organizada de forma distinta uma da outra. A presença do profissional especializado em sala de aula juntamente com o professor da sala de aula regular é uma aposta que a inclusão escolar não se dá em espaços segregados, mas sim, na relação da criança com deficiência com seus pares.

A investigação intitulada: *Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil*, de Conde (2015), também

aponta a importância do apoio especializado ser ofertado para além da sala de recursos. A pesquisa foi desenvolvida em distintos espaços da escola infantil: no parque de areia, no pátio coberto e na SRM, ou seja, buscou compreender que o atendimento especializado precisa ocorrer além da sala de aula regular e da SRM na Educação Infantil.

No contexto de investigação o atendimento educacional especializado na SRM ocorre de forma individual, duas vezes por semana com duração de 2h. Outro aspecto apontado se refere ao planejamento, que raramente é realizado de forma compartilhada. O trabalho destaca o distanciamento entre as propostas da sala de aula comum com a SRM. Sinaliza, em suas considerações, a importância das práticas pedagógicas para os processos de ensino-aprendizagem dando ênfase à inter-relação entre a SRM e a sala de atividades. Como desafio ou limites, aponta o planejamento conjunto para que a prática seja efetivamente inclusiva, ao mobilizar todos os atores da instituição escolar.

Crianças público alvo da educação especial na educação infantil, de Nunes (2015), traz um estudo com o levantamento e análise de dados da SME sobre o público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil como também procurou identificar as diretrizes e políticas públicas municipais que definem acesso e permanência de crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil. O lócus de estudo foi a Microrregião de Pires do Rio, nos municípios: Ipameri, Orizona, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás e Urutaí. Buscou a descrição das ações elencadas na proposta pedagógica e as desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil que mostrem condições de permanência das crianças público-alvo.

Em sua investigação ressalta que 83% dos municípios não estão garantindo os direitos de acesso das crianças com deficiência na creche. Enfatiza que o número de matrículas do público-alvo em todos os municípios em 2013 era de três crianças na creche e nove na pré-escola. Em seu trabalho aponta que a inclusão está se dando de forma enfática apenas na pré-escola.

Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre, de Benincasa (2011), em seu trabalho descreve que o atendimento educacional especializado na educação infantil ocorre em quatro escolas especiais, de duas formas: a Educação

Precoce (EP) destinada aos bebês e a Psicopedagogia Inicial (PI) destinada as crianças pequenas. Na EP o atendimento é realizado na frequência de duas vezes semanais com duração de 45 min, porém, se a criança frequenta uma escola infantil ou creche comunitária/conveniada esse apoio é realizado uma vez por semana. O laço da criança com a mãe é um dos principais movimentos realizados na EP, por isso a presença dessa figura, ou de quem a representa, nos atendimentos é “obrigatória”. A EP além de ofertar o apoio à criança, possibilita o atendimento aos pais. (BENINCASA, 2011).

Na PI, destinada às crianças de três a seis anos de idade o apoio especializado ocorre na frequência de duas vezes por semana com duração de 45 min., mas se a criança frequenta a escola infantil ou creche comunitária/conveniada, a frequência é de uma vez na semana. Um ponto de relevância neste atendimento é a sua ocorrência de forma individual e em grupos (BENINCASA, 2011).

Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares, de Zortéa (2007), enfoca as crianças por um aspecto singular desse trabalho, pois busca interpretar “os processos de inclusão, contextualizando-os a partir das crianças” (ZORTÉA, 2007, p. 20). O protagonismo que a autora dá às crianças possibilita o entendimento dos processos inclusivos através de uma outra perspectiva, a da criança e não somente do adulto.

Em seu estudo relata a trajetória das crianças com necessidades educacionais especiais na RME/POA, trazendo aspectos importantes para contextualizar a pesquisa. Destaca que em consonância com o fechamento das classes especiais foram abertas escolas especiais municipais. A E.M.E.E.F⁴⁵. Lygia Morrone Averbuck foi a primeira escola especial a ser criada, no ano de 1989. Zortéa (2007) afirma que a previsão de atendimento das quatro escolas especiais seria dirigida aos sujeitos de seis a 21 anos, portanto, vendo a necessidade de um trabalho de prevenção para os pequenos foi criada, em 1991, a E.M.E.E.F. Tristão Sucupira Vianna que disponibilizava o atendimento Educação Precoce destinado às crianças de zero a três anos e no ano de 1996 passou a ofertar o atendimento às crianças de três a seis anos denominado de Psicopedagogia Inicial. Até o ano de 2000 as quatro escolas especiais

⁴⁵ Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental

passaram a oferecer o atendimento para os bebês e às crianças pequenas tendo como principal objetivo “a inclusão dessas crianças em espaços de educação infantil” (ZORTÉA, 2007, p. 42). Esse atendimento destinado aos pequenos foi inovador e serviu como estratégia para o atendimento realizado na Sala de Integração e Recursos (SIR) do ensino fundamental.

Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados, de Bridi; Benincasa-Meirelles, faz um detalhamento sobre a RME de Santa Maria destacam a necessidade de investimento no acesso à educação por parte das crianças com deficiência, pois em relação à matrícula “o número de alunos em situação de inclusão, na Educação Infantil temos aproximadamente 1,33% e no Ensino Fundamental 3,97%” (BRIDI, BENINCASA-MEIRELLES, p. 760).

No que se refere ao atendimento educacional especializado, esse é realizado “nas cinco escolas infantis, fica a cargo de três educadoras especiais, que dividem sua carga horária de atendimento por escola: Educadora A (30h); Educadora B (20h, 10h e 10h) e Educadora C (10h)” (BRIDI, BENINCASA-MEIRELLES, p. 761). Nas considerações do trabalho são elencados pontos importantes para a efetivação da inclusão: a ampliação de serviços para essa etapa de ensino, um olhar cuidadoso para os diagnósticos, para o preenchimento do Censo Escolar e para as discordâncias entre idade-ano escolar.

Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial: atendimento educacional especializado de zero a seis anos na rede municipal de ensino de Porto Alegre, de Freitas (2015), apresenta aspectos específicos da Educação Precoce destinada aos bebês e da Psicopedagogia Inicial destinada às crianças pequenas. Sobre a EP, dá visibilidade ao laço parental como intervenção principal para este atendimento. Em relação a PI, trata sobre a importância da realização de um trabalho nas escolas de educação infantil onde as crianças estão inseridas.

Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de sustentação da aprendizagem: outras formas de fazer de Christofari, Freitas, Tezzari (2016), o estudo-pesquisa ocorreu em três escolas municipais de Porto Alegre e deu-se em três campos: A Sala de Integração e Recursos, a PI e uma sala de aula regular dos anos iniciais.

No estudo analisam a avaliação como uma forma de romper com as práticas homogeneizadoras. Para Christofari, Freitas, Tezzari (2016, p. 140) o questionamento da avaliação permite desafiar “as concepções que embasam a reflexão sobre quem são os sujeitos que estão em sala de aula e que objetivos e intenções a escola nutre em relação a eles”. Destacam que o brincar e a socialização podem propiciar outras formas de ser/estar no mundo. Salientam a importância de *olhar* para as crianças como pessoas, sem ver o diagnóstico como definição do sujeito.

Para finalizar, pontuam a importância em descrever os casos, pois esses “funcionam como dispositivos vivos” (p.152) para que os processos de inclusão ocorram. Tratam sobre a necessidade de articular a sala de aula comum com o espaço do atendimento educacional especializado.

A organização da rede municipal de ensino de Florianópolis para atender os sujeitos da educação especial na educação infantil, de Khunen (2012), em seu estudo verifica que,

na Rede Municipal de Florianópolis, o atendimento 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. (KHUNEN, 2012, p.5).

Nessa Rede, as Salas Multimeios (SM) se constituem como as SRM, totalizando 19 SM distribuídas por regiões da cidade até 2011 (duas em creches). Em relação ao público-alvo da educação especial, com matrícula na educação infantil, o AEE “é realizado no contraturno para as crianças que frequentam meio período e na própria unidade para as crianças de período integral.” (p. 6) e é “de maneira preponderante, um atendimento individualizado.” (p. 7).

Em seu trabalho, ressalta que a RMF preserva o Centro de Apoio Pedagógico (CAP) que se constitui como um serviço de apoio para os sujeitos com deficiência visual que têm por finalidade a produção de materiais para os alunos desde a educação infantil até o ensino médio. Para finalizar, aponta: “não há uma mediação para que ocorra uma transformação efetiva no chão da escola, uma vez que a base da proposta de atendimento aos sujeitos da EE na

El é o atendimento educacional especializado” (p. 14), com esse destaque a autora percebe a fragmentação entre a educação especial e o ensino comum na RMF.

Educação especial e educação infantil: análise dos serviços de apoio especializados no município de Porto Alegre, de Benincasa (2010), pontua que o atendimento especializado para essa etapa de ensino ocorre em quatro escolas especiais, sendo a educação precoce destinada às crianças de zero a três anos, e a psicopedagogia destinada às crianças de três a seis anos.

A EP caracteriza-se como um apoio às crianças de zero a três anos que “é realizado individualmente; primeiramente, duas vezes por semana, com duração média de 45 minutos, com a participação dos pais/responsáveis e sempre com o mesmo profissional” (p. 12). Nesse atendimento o foco está no estabelecimento do vínculo com a criança. A PI caracterizada como um apoio às crianças de três a seis anos “ocorre duas vezes por semana, com duração média de 45 minutos; pode ocorrer individualmente ou em pequenos grupos, frequentemente sem a presença dos pais ou responsáveis” (p. 13). De acordo com Benincasa (2010), a PI possui um caráter mais sistemático.

Em suas considerações, destaca a proximidade entre as áreas da educação infantil e da educação especial no que se refere às propostas pedagógicas. Menciona como ponto importante o movimento da RME/POA em ofertar um serviço de apoio para a educação infantil.

Neste subcapítulo, ao trazer as pesquisas que abordam as relações entre educação infantil e educação especial, bem como o atendimento educacional especializado nesta etapa de ensino pude apresentar como este apoio vem se constituindo em diferentes cenários do contexto brasileiro.

5.3 A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS QUATRO ANOS DE IDADE: *implicações nos processos de AEE*

Trago para a discussão a obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos de idade devido ao impacto que a Lei 12.796 efetua na educação dos bebês e crianças pequenas, especialmente na educação das crianças público-alvo da educação especial. Alguns questionamentos que levanto para discutir a obrigatoriedade aos quatro anos são: Como está sendo garantido o

atendimento especializado para os pequenos? Qual profissional está atuando com essa faixa etária?

A obrigatoriedade da educação básica a partir dos quatro anos que tem respaldo na Lei 12.796, de 4 de Abril de 2013, que prevê no Art. 4 inciso I – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 2013), traz tensões e questionamentos sobre a matrícula obrigatória da criança no âmbito escolar. Dentre as preocupações que percebo para o cumprimento desta Lei está a forma como os municípios irão se organizar para oferecer educação de qualidade para essas crianças a fim de não acabarem com os direitos conquistados para até o presente momento. Como vimos, no capítulo 2, a concepção de criança como sujeito de direitos é um processo histórico recente e por isso ainda tênue. Assim, é preciso muita cautela para que esses direitos não sejam anulados para atender a uma determinada Lei.

Campos e Barbosa (2016), ao analisarem o contexto de três municípios do estado de Santa Catarina, observam que a fim de cumprir a lei estabelecida, estes municípios vêm se utilizando do conveniamento e da parcialização da Educação Infantil. “É possível pensar que, a estratégia de conveniamento não é uma ação recente, no entanto, o que observamos é que, com a lei da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos, essa estratégia está sendo ampliada”. (CAMPOS, BARBOSA, 2016, p. 80).

Ao tratar sobre conveniamento vou ao encontro de Campos e Barbosa (2016) ao compreender que o *conveniamento* se refere aos convênios que o município estabelece com instituições privadas a fim de que estas ofereçam a educação, neste caso, para bebês e crianças pequenas. Peroni et.al (2013, p. 16) pontua que “demandar um produto de uma instituição privada acaba ocorrendo em detrimento de construir coletivamente através de espaços de participação e em processo”, neste sentido, Campos e Barbosa (2016) alertam que os municípios ao buscarem a parceria com o terceiro setor deixam de investir na constituição qualificada do seu próprio sistema de ensino. Peroni et. al (2013, p. 15), ainda nos chama a atenção para as parcerias público/privada que geram “o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação”.

Outro aspecto importante que Campos e Barbosa (2016) ressaltam é que a *parcialização* que se refere ao tempo que a criança pequena permanecerá na escola de educação infantil. Dentre este período, está a oferta em regime de tempo integral e em regime de tempo parcial. Segundo as autoras, nos municípios investigados, o tempo parcial funciona da seguinte forma: “I – Turno matutino das 7h e30min às 13h; II – Turno Vespertino das 13h às 18h30 min” (CAMPOS; BARBOSA, 2016, p. 81).

Neste aspecto, é necessário o cuidado para não fragmentar a Educação Infantil ao separar a creche da pré-escola. A obrigatoriedade tem levantado debates sobre a possível fragmentação da Educação Infantil que na Meta 1 do PNE para o decênio 2011-2020 visa: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender 50% da população de até 3 anos” (BRASIL, s/d., p.23). Essa preocupação de alguns pesquisadores está relacionada com a possível inserção precoce das crianças de cinco e seis anos no ensino fundamental (SILVA; DRUMOND, 2012).

Nesse aspecto, o cumprimento da Lei vem fazendo com que os municípios fechem creches para prever a demanda da matrícula aos quatro anos. O que pode ocorrer com a educação dos bebês e das crianças mais pequenas nessa situação? Ainda, conforme Campos e Barbosa (2016, p. 82) é preciso questionar “como as famílias trabalhadoras conseguirão articular seu horário com os da instituição de educação infantil? O que as crianças farão no outro período? Ou melhor, com quem as crianças ficarão?” São questionamentos que devem estar na pauta ao definir esta ou aquela ação, tendo o cuidado para os direitos das crianças como aponta a Constituição de 88.

Além dos aspectos de conveniamento e parcialização apontados por Campos e Barbosa (2016), um fator muito sério a ser questionado é a possibilidade de a pré-escola tornar-se uma preparação para o ensino fundamental. Assim, é importante estarmos atentos para que as políticas públicas sejam implementadas, em especial a educação infantil como direito, assim como defende Kramer,

a educação infantil – direito social de acordo com a Constituição e direito humano em inúmeras situações de extrema pobreza – seja uma parte, uma parcela, pequena, mas nem de longe insignificante, na luta tenaz, consistente contra a desigualdade e a injustiça social. (KRAMER, 2006, p. 814).

Pois entendo que dentro dessa parcela apresentada pela autora, estão também as crianças com deficiência que ficam à margem da educação.

Nunes, Corsino, Didonet (2011), assinalam a importância da Lei 12.796 para a inclusão de crianças que ainda permanecem à margem da educação, porém, pontuam para que as práticas pedagógicas nessa etapa de ensino não se constituam como escolarizantes. Nesse aspecto, Kramer, Nunes, Corsino (2011) apontam para a possível fragmentação da creche e da pré-escola com essa modificação. A fragmentação relaciona-se com o investimento na abertura de vagas para a pré-escola em detrimento da creche, bem como no entendimento de que a educação básica tem início apenas aos quatro anos.

No que se refere aos processos de inclusão escolar esta Lei possui implicações importantes especialmente quando tratamos sobre o atendimento educacional especializado para as crianças, pois

[...] a educação infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escolas, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando; brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, estórias, cores, formas, tempo, espaço e afeto. Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar, entrar, sair, compor e desfazer necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade (BERSCH; MACHADO, 2007, p. 19).

Então, lembremos que a inserção dos sujeitos com deficiência no contexto escolar desde a educação infantil favorece o desenvolvimento da criança ao possibilitar experiências fora do contexto familiar. Para tanto, é preciso investir nos processos inclusivos desde a tenra idade, dando especial atenção na relação entre a educação infantil e a educação especial pela carência na oferta de serviços de apoio nessa etapa da vida (BAPTISTA, 2011).

Neste aspecto cabe questionar: *Que mudanças precisam ser efetivadas na educação básica para garantir e ampliar a oferta do atendimento educacional especializado na Educação Infantil para atender a essa demanda? Quem são e devem ser os profissionais que realizam este atendimento? Serão educadores com formação que englobe as especificidades desta faixa etária? Como serão os espaços que serão designados ao oferecimento deste serviço? Serão as SR da Educação Infantil, ou este espaço será realocado nas SR do Ensino Fundamental?*

Para exemplificar a minha preocupação como pesquisadora da infância e dos processos inclusivos no que diz respeito à obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos, apresento um recorte de uma entrevista realizada com a professora Dra. Mauren Lúcia Tezzari, ao visitar a Sala de Integração e Recursos onde ocorre o atendimento educacional especializado da Rede Municipal de Porto Alegre:

Pesquisadora: *Como está ocorrendo o atendimento educacional especializado às crianças pequenas no ensino fundamental, visto que há uma crescente abertura de turmas de Educação Infantil no ensino fundamental em virtude da obrigatoriedade do ensino aos 4 anos?*

Mauren: *Quanto a ter turmas de Jardim A (JA) e Jardim B (JB) na escola de ensino fundamental, eu Mauren sou contra. Eu acho que tem que ser escola infantil para Educação Infantil e escola de ensino fundamental para Ensino Fundamental. Às vezes eu até fico pensando se não teria que ter uma escola para os anos iniciais e outra para os anos finais, em escolas menores, mais acolhedoras. Sou contra escolas imensas com mais de mil e quinhentos alunos, dois mil, onde se criam situações que às vezes, eu acho que fica impossível de resolver. Mas isso é vontade política, é o entendimento de quem está no comando da secretaria. Nós vamos investir em construir escolas de educação infantil ou não? Nós vamos ficar puxando turma de um lugar, puxando turma de outro, para acomodar essa demanda e dizer: Bom talvez isso pudesse ser feito temporariamente porque existe uma lei que tem que ser cumprida, existe um prazo. Também esse prazo não foi estabelecido de um ano para o outro, mas as coisas vão sendo deixadas para os quarenta e cinco do segundo tempo, para a última hora. Se fosse uma coisa temporária, bom enquanto nós estamos construindo as escolas de educação infantil vai funcionar assim, mas eu não vejo essa perspectiva. Então, fechar uma turma de A10 (1º ano), uma turma de A20(2º ano) em uma escola de ensino fundamental para abrir uma turma de educação infantil, eu acho absurdo, porque essa escola é de ensino fundamental. As professoras que assumem deveriam ter a formação em educação infantil e elas teriam que seguir um outro funcionamento completamente diferente do resto da escola. Não poderia parar janeiro e fevereiro; teria que parar só fevereiro. Não poderia ter nenhuma aula específica, as áreas específicas, Educação Física, Arte- Educação; não poderia ter a professora volante. Então quem vai querer pegar essa turma dentro de uma escola de ensino fundamental?*

Pesquisadora: *E você trabalha com quantas crianças do Jardim A e Jardim B?*

Mauren: *Nesse momento eu tenho um menino do JB que entrou na escola esse ano. Eu vou fazer isso agora. Qual é o trabalho que eu tenho que fazer com essas crianças, digamos, se eu tivesse do JA e também do JB? O trabalho que a Psicopedagogia Inicial faria, que é o atendimento educacional especializado na Educação Infantil, que faria com estas crianças se estivessem nas escolas de educação infantil. Então como eles estão aqui, não há pessoas suficientes para dar conta da demanda, e a SIR está aqui, eles vêm pra mim. Mas, na verdade, é preciso ampliar o atendimento da psicopedagogia inicial, tanto no número de pessoas atendendo quanto à ampliação dos locais. Penso que esse atendimento deveria acontecer também em escolas infantis, como escola polo, nas diferentes regiões da cidade. Só nas 4 escolas especiais é muito pouco.*

Seguimos com alguns dos questionamentos da professora doutora para pensarmos a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos e sua implicação nos processos de inclusão escolar.

Primeiro, o aspecto da *posição do governo* frente a ações que precisam ser tomadas para a efetivação de uma Lei. Conforme Mauren (2016) “é vontade política”, é organização e planejamento para implantar escolas de Educação Infantil a fim de ofertar educação de qualidade aos bebês e crianças pequenas.

Segundo, a *abertura de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental* é algo preocupante. Será que essa opção das escolas em abrir turmas de Educação Infantil garantirá a singularidade na educação desta etapa da vida? Lembrando que a prática pedagógica com os bebês e crianças pequenas deve ter como fio condutor o entrelaçamento entre o cuidar e o educar, ponto destacado no capítulo 2.

É em virtude dessas questões relacionadas à estrutura física e pedagógica da escola de Educação Infantil que analiso a abertura de turmas de Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental como um ponto de questionamento. Estamos falando de outro tempo da infância, que é singular e precisa ser analisado como tal. Não podemos permitir o retrocesso e a perda dos direitos dessas crianças em aprender brincando, em ter a associação do cuidar e do educar durante a sua formação.

Terceiro, *as professoras do atendimento educacional especializado precisam ter formação em Educação Infantil para poderem abarcar em suas práticas as especificidades do atendimento aos bebês e crianças pequenas*. A questão da formação inicial e continuada é um ponto muito importante para a efetivação dos processos de inclusão escolar. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2

de outubro de 2009 no art. 12 aponta que a formação mínima exigida para a função é habilitação “para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009a).

Assim como a professora Mauren, a pesquisadora Oliveira (2007) destaca a importância da formação do professor da Educação Especial em Educação Infantil, pois trabalhar com bebês e crianças pequenas requer um cuidado e um olhar diferenciado para este tempo da vida.

Para Kramer, Nunes, Corsino (2011) se faz importante a criação de estratégias para a transição da educação infantil para o ensino fundamental, desde aspectos específicos da atuação em cada modalidade como: currículo, propostas pedagógicas, formação de professores, ações dos professores e gestores. Podemos perceber nas estratégias elencadas pelas autoras as questões apresentadas pela professora Mauren, em relação à atuação de gestores, as ações desenvolvidas incluindo o espaço nessa organização; e, a formação de professores. Conforme Kramer, Nunes, Corsino (2011) o maior desafio está na combinação do conhecimento científico, arte e agir ético. Essas três dimensões,

entrecruzam-se nas práticas, na forma como professores e gestores planejam as práticas, refletem e enfrentam problemas que necessitam ser alterados no cotidiano, nas condições materiais e em nós mesmos. O papel do outro na construção do meu conhecimento é central tanto no que se refere às crianças quanto aos adultos. (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 82).

Assim, a obrigatoriedade aos quatro anos implica uma série de ações conjuntas para sua efetivação. Cada fio (representado por cada sujeito atuante na educação) é importante para a formação da teia que irá dar sustentação para uma educação de qualidade na educação infantil.

Ao analisar a fala da professora Mauren reconhece-se como a Rede Municipal de Porto Alegre está tratando essa questão. Cabe questionar como os demais municípios vêm se adequando à Lei, especialmente na relação entre a educação infantil e a educação especial.

Desta forma, a obrigatoriedade do ensino aos quatro anos deve ser analisada tanto no que diz respeito às demandas necessárias para o

atendimento educacional especializado aos bebês e crianças pequenas com deficiência, quanto à possível fragmentação dessa modalidade de ensino que afeta diretamente o público-alvo do atendimento na Educação Infantil.

6 ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUATRO MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO SUL

[...] é exactamente nesse espaço de fronteira que estamos aprendendo a ser criaturas de fronteira, costureiros de diferenças e viajantes de caminhos que atravessam não outras terras mas outras gentes. (Mia Couto, 2011, p. 106)

46

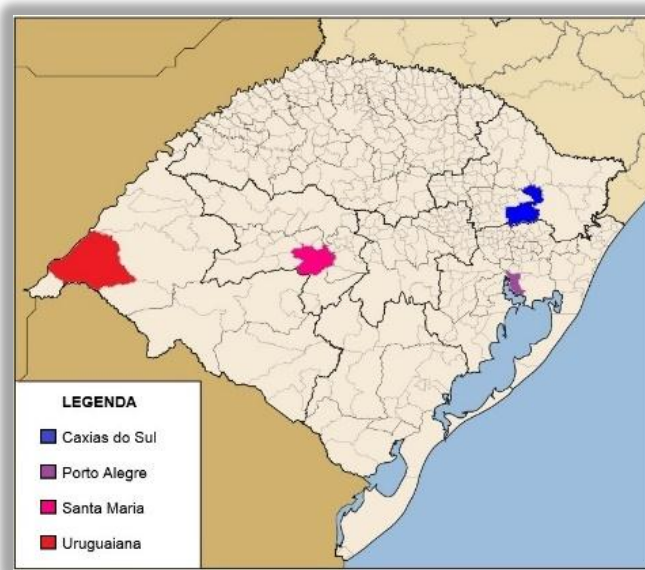


Figura 1. Mapa do Rio Grande do Sul com municípios investigados

No presente capítulo, apresento a análise dos dados coletados em entrevistas, juntamente à forma como está organizado o atendimento educacional especializado na educação infantil nas Redes Municipais de Ensino (RMEs) de quatro municípios do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana.

Os eixos de análise compõem: 1) Conhecer os contextos de investigação, 2) Formação Inicial e Continuada do professor do atendimento educacional especializado para atuar na educação infantil e 3) Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

⁴⁶ A figura mostra o mapa do Rio Grande do Sul, não isoladamente, mostrando os arredores. O Rio Grande do Sul é da cor gelo, a água é representada como azul claro. Na imagem estão em destaque algumas cidades: Caxias do Sul em azul, Porto Alegre em roxo, Santa Maria em rosa e Uruguaiana em vermelho. Os municípios estão divididos por uma linha cinza claro, enquanto as regiões estão divididas por linhas pretas.

Saliento que as entrevistas com os gestores e professores do atendimento educacional especializado se constituíram como principal fonte de produção dos dados.

6.1 CONHECER OS CONTEXTOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste subcapítulo apresento o estado do Rio Grande do Sul e os quatro municípios investigados onde trago os aspectos sociodemográficos e educacionais para a compreensão dos contextos investigados e exponho as leis municipais que direcionam a oferta da educação infantil e da educação especial na Rede Municipal de Ensino (RME) de cada município.

RIO GRANDE DO SUL

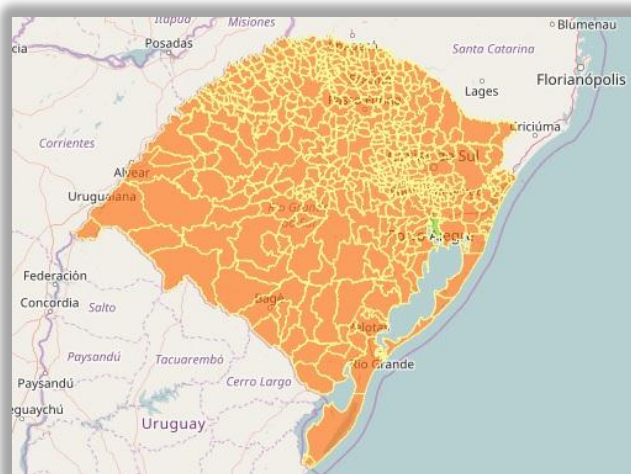


Figura 2. Mapa do Rio Grande do Sul

47

O estado do Rio Grande do Sul, localizado no extremo sul do Brasil, fundado em 1627, tem como capital a cidade de Porto Alegre. No ano de 2016, a população foi estimada em 11.286.500 (IBGE, 2016) distribuída nos 497 municípios.

Segundo os indicadores da Educação Básica, o estado contava em sua RME com: 3.909 instituições de Educação Infantil, 3257 escolas de Ensino Fundamental, 24 escolas de Ensino Médio, 15 de Educação Profissional, 422 de Educação de Jovens e Adultos e 42 escolas de Educação Especial (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016)

Em relação aos dados de matrícula da educação infantil na rede municipal de ensino, apresento a seguir, o quadro com os indicadores referentes à creche e à pré-escola.

⁴⁷ A figura apresenta o mapa do estado do Rio Grande do Sul, destacado em cor laranja, e os limites de todos os seus municípios na cor amarela. Também aparecem, sem destaque, partes do estado de Santa Catarina e dos países fronteiriços.

Tabela 1. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande do Sul

EDUCAÇÃO INFANTIL		
	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-5 anos)
Ano	Matrículas totais	
2007	47 454	79 354
2008	55 248	90 132
2009	57 939	103 189
2010	60 711	106 620
2011	65 927	112 998
2012	74 785	115 376
2013	82 114	117 012
2014	339 601	419 918
2015	358 899	440 162
2016	400 263	479 525

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2016. (MEC/INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

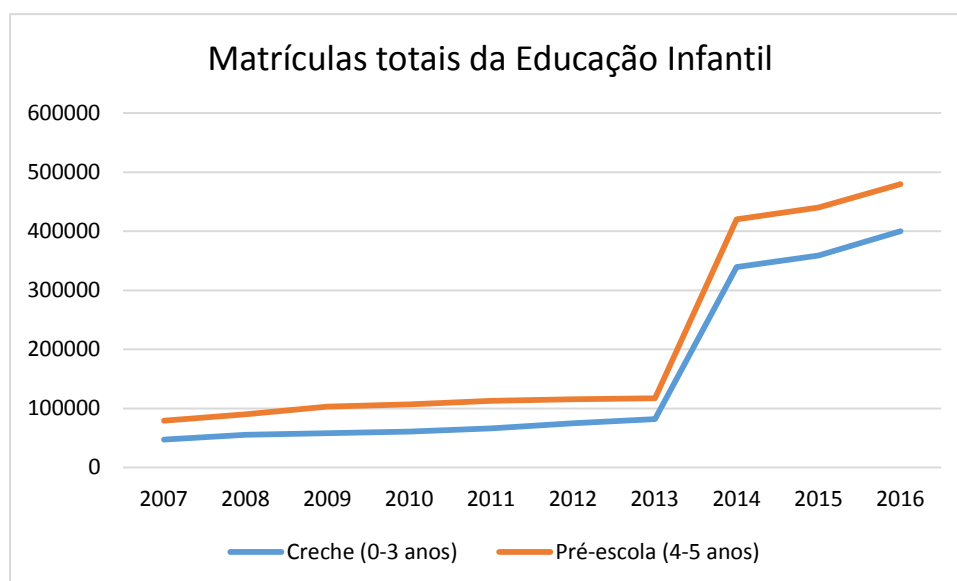
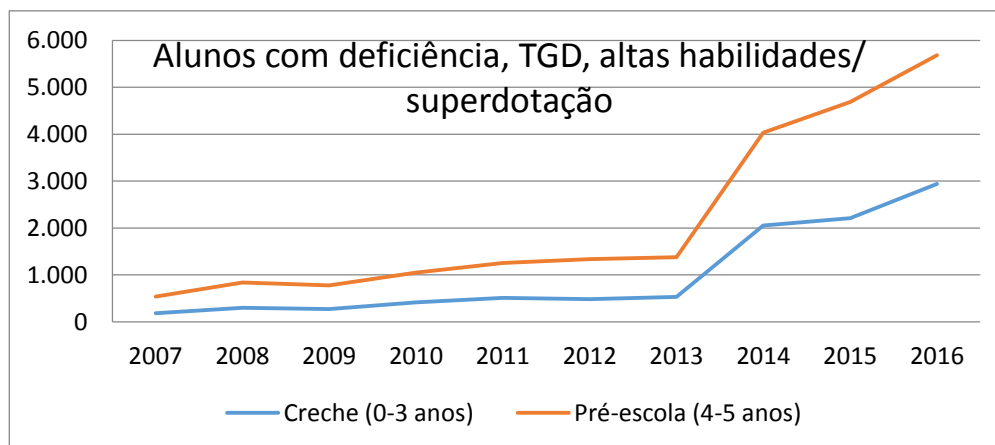


Gráfico 2. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul

Tabela 2. Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação na Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL		
Ano	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-5 anos)
Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação		
2007	183	540
2008	302	835
2009	270	777
2010	413	1 049
2011	511	1 256
2012	482	1 338
2013	534	1 374
2014	2 055	4 033
2015	2 207	4 687
2016	2 940	5 680

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2016. (MEC/INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

**Gráfico 3.** Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação na Educação Infantil

Quanto à evolução da matrícula na educação infantil as mesmas permanecem estáveis de 2007 a 2013, apresentando um aumento expressivo de 2013 a 2014, com leve aumento de 2014 a 2016. Em relação ao número de alunos da educação especial na educação infantil, verifica-se a estabilidade na creche entre os anos de 2007 a 2013. De 2013 a 2016 as matrículas exibiram um aumento expressivo.

Outro indicador que apresento nessa dissertação é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que,

É um indicador de qualidade de vida da população construído por três componentes: a longevidade, a educação, e a renda da população. O IDHM é um número que varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de uma localidade. O indicador é calculado a partir dos dados do Censo Demográfico. (BRASIL, 2016).

O Rio Grande do Sul possui um IDH de 0,746 segundo dados do PNE (2010), está, portanto com menos de três pontos percentuais abaixo do número 1 que indica o maior índice de desenvolvimento humano. Filippi (2014) destaca que:

Segundo dados do Censo do IBGE, de 2010, havia 198.126 pessoas extremamente pobres no RS (1,9% do total de gaúchos), ou seja, com rendimento domiciliar per capita compreendido até R\$ 70,00, como definido pelo governo federal brasileiro. Comparado com o Brasil (11,5 milhões de indivíduos, cerca de 6,3% da população), o RS possui uma parcela relativamente pequena de indivíduos em condições de extrema pobreza. (FILIPPI, 2014, p. 37).

No item em que trata sobre a taxa de desemprego, Filippi (2014, p. 38) ressalta que “De cerca de 8,4% de desemprego, em 2005, chegou-se a 3,4%, em outubro de 2013, nível mais baixo já registrado desde o início da coleta de dados com a atual metodologia”. Para o pesquisador a diminuição no índice de desemprego estava estritamente ligada ao restabelecimento econômico do país durante os dois mandatos do ex-presidente Lula (FILIPPI, 2014).

O envelhecimento da população gaúcha também é exposto pelo pesquisador, que segundo ele, são inferiores às taxas nacionais. Já, a

mortalidade infantil apresenta uma diminuição significativa desde a década de 1990. Para Filippi,

Historicamente, o estado possui taxas de mortalidade infantil inferiores aos números nacionais, constituindo-se numa UF com as menores taxas de mortalidade de crianças com menos de um ano são as mais inferiores do país. Os motivos para tanto são conhecidos e estão ligados a melhorias na saúde da mulher, na implantação de aparelhos públicos de assistência à mulher e à criança (pré-natal) e às condições de vida – IDH superior ao das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. (FILIPPI, 2014, p. 81).

Assim, ao trazer aspectos sociodemográficos do estado do Rio Grande do Sul apresentei um panorama para que possamos compreender a organização dos municípios investigados.

CAXIAS DO SUL



Figura 3. Mapa de Caxias do Sul

⁴⁸ O município de Caxias do Sul, localizado na região da Serra Gaúcha, foi fundado em 20 de junho de 1890. Atualmente, possui uma população estimada de 479. 236 habitantes (IBGE, 2016). “Polo regional da serra gaúcha, firma-se como o principal município do interior gaúcho em termos econômicos” (FILIPPI, 2014, p. 32). Caxias do Sul possui um IDH de 0,782 segundo dados do PNE (2010), portanto possui um índice melhor

de qualidade de desenvolvimento humano se comparado ao Rio Grande do Sul.

Segundo os indicadores da Educação Básica, Caxias do Sul contava em sua RME com: 65 instituições de Educação Infantil⁴⁹, 86 escolas de Ensino Fundamental, nenhuma escola de Ensino Médio, nenhuma escola de

⁴⁸ A figura apresenta o mapa do município de Caxias do Sul, destacado em cor laranja, e partes de seus municípios vizinhos, sem destaques. Também aparecem as fontes fluviais e as rodovias federais e estaduais próximas à cidade.

⁴⁹ Ressalto que as instituições de educação infantil em Caxias do Sul são todas conveniadas.

Educação Profissional, 16 de Educação de Jovens e Adultos e 1 escola de Educação Especial (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

Apresento a seguir, o quadro com os indicadores referentes à creche e à pré-escola.

Tabela 3. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul

EDUCAÇÃO INFANTIL		
Ano	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-5 anos)
Matrículas totais		
2007	0	519
2008	0	615
2009	0	895
2010	18	947
2011	0	1 000
2012	0	1 203
2013	6	1 393
2014	9	1 928
2015	0	1 930
2016	1	2 501

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2016. (MEC/INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

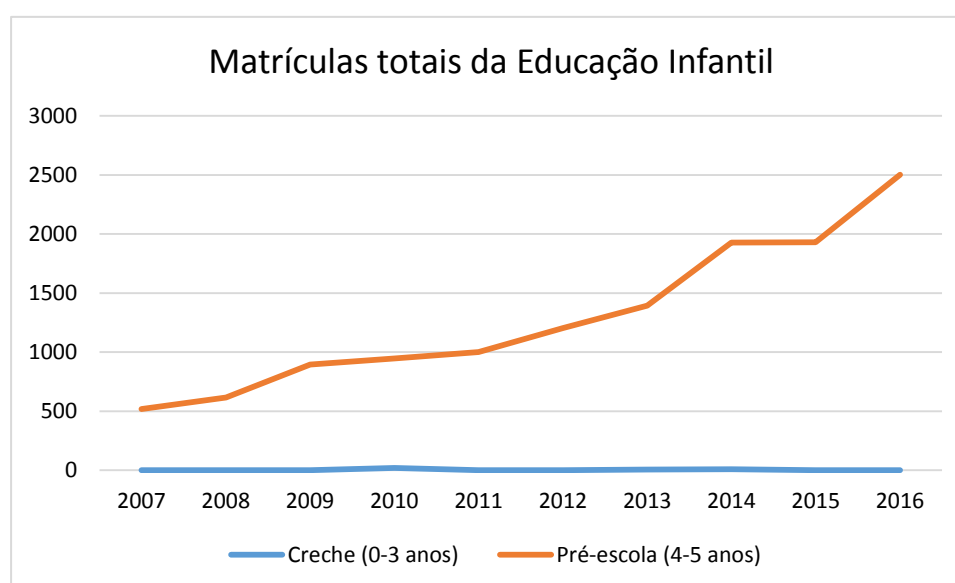


Gráfico 4. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul

Os dados de matrícula de crianças nas instituições infantis conveniadas de Caxias do Sul mostram a ausência de matrícula de bebês e crianças bem pequenas nessas instituições. Deste modo, podemos nos indagar onde estão as crianças da faixa etária de zero a três anos? Como o município vem tratando essa etapa da vida visto a lacuna de matrículas nessa faixa etária? Em relação à matrícula na pré-escola constata-se o aumento em todo período.

Sobre a Educação Infantil, o município organiza a oferta desta etapa de ensino através da Resolução CME nº 27, de 09 de dezembro de 2014, que define como função da Educação infantil a inter-relação entre cuidar e educar de forma complementar à ação da família e da comunidade abrangendo as distintas dimensões dos educandos, sejam elas físicas, sociais, intelectuais e psicológicas (CAXIAS DO SUL, 2014).

Um aspecto da normativa que trata sobre a oferta da educação infantil no município é apresentado em: “Da Oferta e Regularidade das Escolas” art. 34 que prevê o oferecimento dessa etapa de ensino em:

escolas municipais de Educação Infantil, escolas conveniadas com o Poder Público Municipal, escolas da Rede Particular de Ensino ou por meio da organização de turmas de Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Ensino. (CAXIAS DO SUL, 2014, p. 86).

Entende-se, na referida Resolução “Da Oferta e Regularidade das Escolas”, no art. 35, por Turmas de Educação Infantil “quando estas são ofertadas para crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, em espaços próprios juntos as escolas de Ensino Fundamental” (CAXIAS DO SUL, 2014, p. 86).

Conforme já exposto, nesta dissertação, o município de Caxias do Sul oferta educação infantil apenas na rede conveniada e tem investido na abertura de turmas de pré-escola em escolas de ensino fundamental para dar conta da obrigatoriedade da educação aos quatro anos, ou seja, não contempla as escolas municipais como citado no art. 34 da Resolução CME nº 27.

Além do investimento na abertura de turmas de pré-escola em escolas de ensino fundamental, a RME, através do Edital nº 068-2017⁵⁰ prevê:

o credenciamento de entidades educacionais para aquisição de 1.300 (mil e trezentas) vagas escolares de educação infantil, para atender as necessidades da Secretaria Municipal da Educação, tudo conforme este edital, seus anexos e Minuta de Contrato, que fazem parte deste chamamento público o credenciamento de entidades educacionais para aquisição de vagas escolares de educação infantil. (CAXIAS DO SUL, 2017, p. 1).

Conforme o edital, a compra de vagas nas escolas da rede privada pressupõe a ampliação de oferta, de forma mais enfática, na faixa etária de quatro a cinco anos e 11 meses de idade, a fim de cumprir com a obrigatoriedade da matrícula. Das 1.300 vagas, 300 serão para a faixa etária de zero a um ano e 11 meses, 400 para as crianças de dois a três anos e 11 meses; e 600 vagas para as crianças da pré-escola.

Segundo a gestora da educação especial⁵¹, até abril de 2016, o município organizava suas ações em seis núcleos de aprendizagem, distribuídos em seis regiões do município, constituído por: um assessor da educação especial, um da educação infantil, um do ensino fundamental 1⁵², um do ensino fundamental 2⁵³, que se responsabilizavam em atender a uma região do município. Até aquele momento existiam três assessoras da educação especial, cada uma responsável por dois núcleos de aprendizagem. Porém, a partir de abril (2016), em virtude de cortes de despesas, a equipe foi reduzida para somente uma assessora, ficando essa responsável pelos seis núcleos.

A seguir apresento os dados de matrículas de crianças público-alvo da educação especial nas instituições de ensino conveniadas.

⁵⁰ Além do edital, a notícia pode ser encontrada no site da Secretaria da Educação. Disponível em: <https://www.caxias.rs.gov.br/educacao/noticias_ler.php?codigo=42600>; <https://www.caxias.rs.gov.br/educacao/noticias_ler.php?codigo=42433>; <https://www.caxias.rs.gov.br/educacao/noticias_ler.php?codigo=42223>. Acesso em 30 de maio de 2017.

⁵¹ Os nomes das professoras do atendimento educacional especializado são fictícios e possuem a letra inicial conforme o município de atuação.

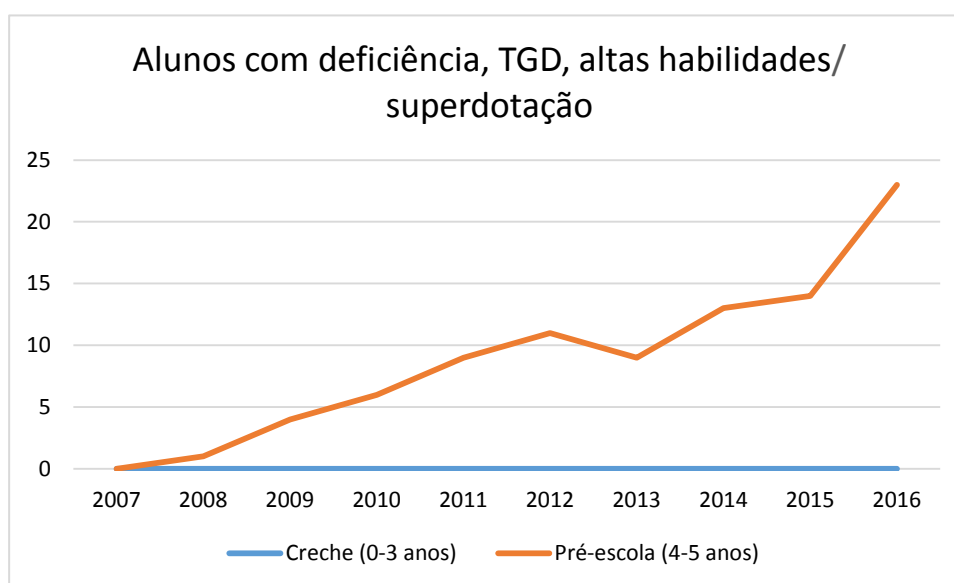
⁵² Do 1º ano ao 5º ano.

⁵³ Do 6º ano ao 9º ano.

Tabela 4. Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação na Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL		
Ano	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-5 anos)
	Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação	
2007	0	0
2008	0	1
2009	0	4
2010	0	6
2011	0	9
2012	0	11
2013	0	9
2014	0	13
2015	0	14
2016	0	23

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2016. (MEC/INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

**Gráfico 5.** Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação na Educação Infantil

A matrícula de crianças público-alvo da educação especial nas escolas infantis conveniadas apresentou um crescimento gradativo após a Política Nacional de 2008. Na creche esse número inexistente em virtude da ausência de

matrícula nessa faixa etária. Na pré-escola constata-se um aumento no período analisado, salvo uma oscilação entre 2012 e 2014.

A Resolução CME Nº 019/2010 que fixa diretrizes para a educação especial no município em “Do acesso e das formas de atendimento”, art. 6º dispõe sobre o número de alunos a ser incluídos:

§ 2º Poderão ser incluídos no máximo dois alunos com deficiência ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TEA/TGD) em cada classe comum do ensino regular, devendo ter redução de 30% da capacidade de alunos na turma ou contar com cuidador educacional, considerando a avaliação prevista no artigo 7º, da Res. CME nº 19/2010, sendo que a mesma equipe de avaliação também definirá o número de alunos por cuidador. (Incluído pela Res. CME nº 26/2014) (CAXIAS DO SUL, 2010, p. 4).

A normativa ao estabelecer a redução do número de alunos nas classes com crianças com deficiência incluídas parece compreender a importância de um atendimento qualificado a toda turma. A figura do cuidador educacional, apontada no parágrafo 2º, tem por função o apoio nas ações de cuidado, higiene, alimentação, locomoção aos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento que necessitem alto grau de dependência para a realização das atividades escolares (CAXIAS DO SUL, 2010). Segundo a Professora Caterina do apoio especializado:

Se o caso for bem severo a gente luta por uma cuidadoria, mas nem sempre a gente consegue. (Professora do atendimento educacional especializado-Caterina, 2016).

A necessidade de suporte para a locomoção dos alunos à escola imprime a necessidade de transporte adaptado. Considerando que o transporte é um aspecto que impossibilita a frequência dos alunos com deficiência na escola (BRASIL, 2011), o governo federal cria o Programa Caminho da Escola-Transporte Escolar Acessível. Por meio da Nota Técnica nº 42/2011/MEC/SECADI/DPEE a SECADI, a partir de 2012, buscou apoio para a disponibilização de transporte acessível.

Na RME de Caxias do Sul o transporte adaptado, segundo relato da gestora da educação especial e das professoras do atendimento educacional

especializado, não é ofertado a todos os alunos que necessitam. Segundo a professora especializada Chiara “tem ônibus que vai na casa, pega eles e leva para a escola, para o atendimento, mas a família tem que correr atrás, agendar, ministério público, é demorado, mas consegue”. Segundo dados do Programa de Transporte Acessível, o município de Caxias do Sul seria contemplado com três veículos entre 2011/2012.

A oferta do atendimento educacional especializado no presente município é definida em “Do Atendimento Educacional Especializado – AEE”, art. 10 da Resolução CME nº 019/2010 onde está descrito que o mesmo “deve estar articulado ao processo de escolarização, constituindo-se oferta obrigatória em todos os níveis, etapas e modalidades da educação” (CAXIAS DO SUL, 2010, p. 5). O documento está em sintonia com a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva ao estabelecer a transversalidade desta modalidade a todos os níveis de ensino.

A normativa também aponta, que este pode ser realizado, dentre outras formas, através da estimulação precoce que é o

atendimento de crianças com deficiência, defasagem no desenvolvimento e de alto risco, de zero a três anos e onze meses de idade, no qual são desenvolvidas atividades terapêuticas e educacionais voltadas para o desenvolvimento global, contando fundamentalmente com a participação da família. (CAXIAS DO SUL, 2010, p. 6).

Faço ressalva a esse aspecto em virtude da normativa mencionar a estimulação precoce, pois em nenhum momento das entrevistas realizadas com a gestora e com as duas professoras do atendimento educacional especializado esta forma de intervenção foi mencionada. Inclusive as professoras afirmam não trabalhar com nenhum bebê no ano de 2016, em relação a esse aspecto podemos considerar, tendo em conta os dados de matrícula do Censo Escolar, que a matrícula de bebês nas instituições infantis conveniadas é inexistente.

Sobre as parcerias, a RME conta com as universidades, que segundo a professora Chiara:

a FSG (Faculdade da Serra Gaúcha) onde eles fazem hidroterapia e tem fisioterapia por um preço mais reduzido e tem a UCS (Universidade de Caxias do Sul) que tem os projetos que atendem esses alunos com deficiência: na água, na fisioterapia, nesses espaços específicos. (Professora do atendimento educacional especializado-Chiara, 2016).

Além da parceria com as universidades, a RME conta com o INAV (Instituto da Audiovisão), com a APADEV (Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Visuais), e com a APAE, onde alguns alunos realizam atendimento no contraturno como: fisioterapia e fonoaudiologia.

A Rede Municipal de Caxias do Sul (RME/CS) em relação à educação especial apresenta um aumento de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no ensino comum entre os períodos de 2007 a 2008, reportando que houve um percentual de 1,5% de matrícula no ensino comum caracterizando-se como um índice inferior aos demais municípios-polo do RS (BENINCASA-MEIRELLES; FREITAS; BAPTISTA, 2015).

Assim, através das informações apresentadas, mostrei aspectos sociodemográficos do município de Caxias do Sul e a forma de organização da educação infantil e da educação especial na RME.

PORTO ALEGRE



Figura 4. Mapa de Porto Alegre

⁵⁴O município de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, localizado na região baixa no centro do estado (Depressão Central) foi fundado em março de 1772. Atualmente, possui uma população estimada de 1. 481. 019 habitantes (IBGE, 2016). Porto Alegre possui um IDH de 0,805 segundo dados do PNE (2010), portanto possui um índice melhor de qualidade de desenvolvimento humano se comparado ao Rio Grande do Sul e

⁵⁴ A figura apresenta o mapa do município de Porto Alegre, destacado em cor verde, e partes de seus municípios vizinhos, sem destaque. Também aparecem o Lago Guaíba e as rodovias federais e estaduais próximas a cidade.

Caxias do Sul. Porto Alegre

permanece como o município rio-grandense mais bem colocado nos rankings gaúcho e nacional. Todavia, a mudança de um IDH de 0,744, em 2000, para 0,805, em 2010, fez a capital gaúcha partir do 14º para o 28º lugar no ranking nacional. Inegavelmente, os números ainda são positivos. (FILIPPI, 2014, p. 16).

Segundo os indicadores da Educação Básica, Porto Alegre contava em sua RME com: 83 instituições de Educação Infantil, 53 escolas de Ensino Fundamental, 2 escolas de Ensino Médio, 2 escolas de Educação Profissional, 33 de Educação de Jovens e Adultos e 7 escolas de Educação Especial (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

Em relação aos dados de matrícula na educação infantil na rede municipal de ensino, apresento a seguir, o quadro com os indicadores referentes à creche e à pré-escola.

Tabela 5. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

EDUCAÇÃO INFANTIL		
	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-5 anos)
Ano	Matrículas totais	
2007	1 283	4 054
2008	1 990	3 178
2009	2 024	3 337
2010	2 122	3 544
2011	2 184	3 494
2012	2 135	3 576
2013	2 202	3 609
2014	2 410	3 695
2015	2 539	3 944
2016	2 257	5 527

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2016. (MEC/INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

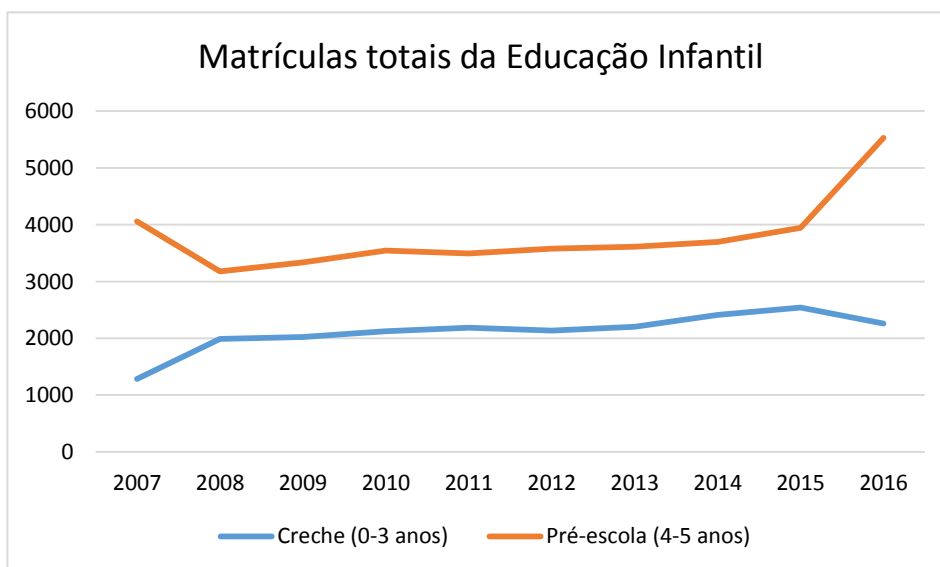


Gráfico 6. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

A matrícula de crianças nas instituições de educação infantil da RME de Porto Alegre apresenta um aumento gradativo de 2008 a 2015, tanto na faixa etária de zero a três anos, como na faixa etária de quatro a cinco anos. Porém, em 2016 há uma ligeira redução de matrículas de bebês e crianças bem pequenas, enquanto que na pré-escola esse índice aumenta.

A educação infantil na RME de Porto Alegre através da Resolução n.º 015 de 18 de dezembro de 2014 - “Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre” - salienta as formas que a respectiva etapa de ensino pode ser ofertada. No art. 1º:

fixa normas para as escolas/instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, e as turmas e/ou etapa de Educação Infantil ofertada nas escolas públicas municipais de ensino fundamental e de educação básica, que educam cuidando, em período diurno, em jornada integral ou parcial, de modo sistemático, para a faixa etária de zero a seis anos, com profissionais habilitados. (PORTO ALEGRE, 2014, p. 1).

A oferta de turmas de pré-escola nas escolas de ensino fundamental também tem sido tomada como referência para o município no cumprimento da obrigatoriedade da educação aos quatro anos de idade.

Sobre a educação especial na RME apresento o número de matrículas de crianças público-alvo da educação especial:

Tabela 6. Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação na Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL		
Ano	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-5 anos)
	Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação	
2007	18	58
2008	36	52
2009	29	78
2010	46	96
2011	43	78
2012	28	81
2013	28	81
2014	52	71
2015	114	119
2016	110	145

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2016. (MEC/INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

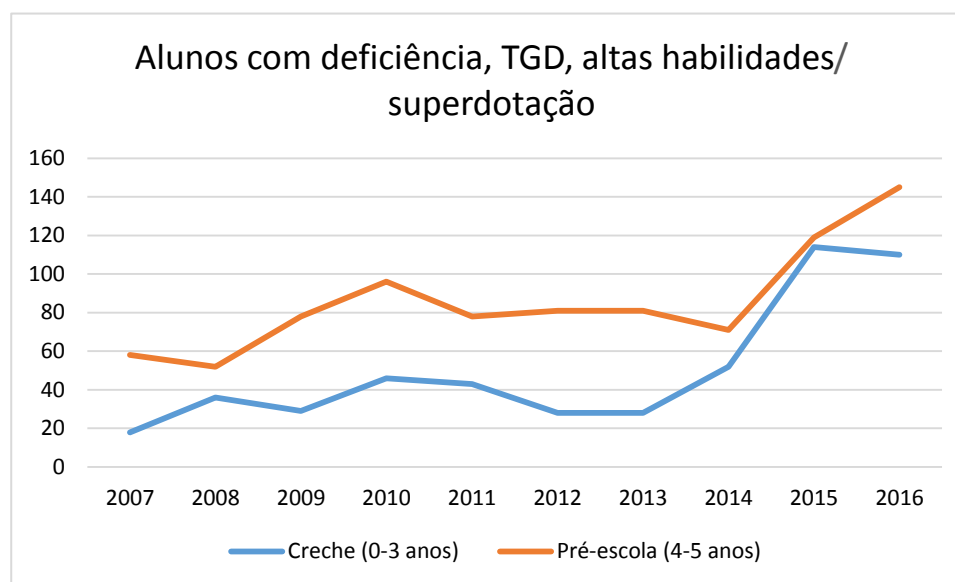


Gráfico 7. Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação na Educação Infantil

A matrícula de bebês e crianças bem pequenas, público-alvo da educação especial teve um aumento a partir de 2008, com uma elevação expressiva de 2014 a 2015 e com uma leve queda em 2016. Na pré-escola o aumento deu-se também a partir de 2008, com um pico em 2010 e decaindo ligeiramente entre 2010 a 2014. Deste ano até 2016 a matrícula de crianças da educação especial teve um expressivo aumento.

Desde 1990, Porto Alegre oferta o atendimento educacional especializado para a educação infantil, sendo pioneira no oferecimento desse serviço para a faixa etária. No ano de 2013, através da Resolução nº 013 de 05 de dezembro de 2013 - “Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva” -, elabora sua normativa municipal e por meio desta estabelece no art. 9º o atendimento educacional especializado como ferramenta para o processo de escolarização que deve ser ofertado nas escolas infantis municipais e nas escolas e ou instituições conveniadas. No parágrafo § 3º, temos a indicação da faixa etária e do modo que será realizado esse serviço “do nascimento aos seis anos, o AEE 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 promoção social” (PORTO ALEGRE, 2014, p. 3).

A RME conta também com a figura do profissional de apoio à inclusão⁵⁵, que tem como função auxiliar nas atividades de alimentação, higiene e locomoção (PORTO ALEGRE, 2013). A presença dessa figura também está definida para as escolas/instituições de educação infantil conveniadas e da rede privada, conforme o art. 44 da Resolução 13 de 2013. Em 2016, através de concurso público, houve a nomeação do monitor, que segundo edital do concurso, dentre suas atribuições está:

auxiliar na locomoção de cadeirantes ou indivíduos com mobilidade reduzida, inclusive na frequência ao sanitário;
auxiliar na comunicação de pessoas com deficiências ou

⁵⁵ Art. 46 Os/As profissionais de apoio que prestam auxílio individualizado aos/às estudantes que não realizam as atividades de locomoção, de higiene e de alimentação com independência, devem ter formação mínima de ensino médio e serem capacitados/as através de curso específico.

transtornos globais de desenvolvimento, bem como na de pessoas com altas habilidades ou superdotação; promover a interação entre a instituição, seus usuários e a comunidade; comunicar para chefia imediata, pais ou responsáveis, por meio de registros, qualquer incidente, ocorrência ou dificuldade ocorrida durante o atendimento; executar tarefas afins. (PORTO ALEGRE, 2014, p. 9).

A figura do monitor tem carga horária de 30h, podendo ser ampliada para 40h semanais. Para ingresso na função é exigido o Ensino Médio completo acrescido de formação de Educador Assistente (mínimo 100h).

Em relação às parcerias, a gestora Patrizia salienta que a SMED possui um setor específico para os atendimentos em rede, congregando psicólogos, assistentes sociais para cada região. Estes profissionais têm o papel de fomentar o estabelecimento das redes de apoio convidando as escolas a se integrarem nessa rede. Além dessa parceria em rede, a RME conta com uma parceria entre a educação e a saúde intitulada Programa Saúde na Escola, que propicia ações especialmente no âmbito da acuidade visual.

A existência de escolas especiais no município parece favorecer que essa opção seja tomada pelos pais, por vários motivos, muitas vezes, existe o medo da não aceitação do filho na escola regular, o desconhecimento dos processos inclusivos, e, também mantém a possibilidade, talvez, da isenção de responsabilidade da Rede com os sujeitos público-alvo da educação especial, o que favorece a sua permanência na escola exclusiva. (SILVA JR., 2013). Conforme já exposto, o público deixa de investir na sua rede, para colocar seus recursos na rede privada (PERONI, 2013).

Na RME de Porto Alegre, conforme a gestora Patrizia e a professora do atendimento educacional especializado, não existe transporte adaptado. A professora especializada Pietra relata que:

Não. Transporte adaptado não. O que a Secretaria fornece é um vale-transporte assistencial⁵⁶, que algumas famílias quando se avalia que tem condições muito precárias então elas recebem para poderem vir de ônibus, mas daí ônibus comum. (Professora do atendimento educacional especializado-Pietra, 2016).

⁵⁶ Conforme dados do Programa Caminho da Escola-Transporte Escolar Acessível, a RME de Porto Alegre recebeu 18 veículos, podemos nos questionar o porquê da não aceitação do transporte acessível por parte da gestão.

Percebemos que a não oferta de transporte adaptado pode caracterizar-se como um fator de impedimento de acesso e permanência da criança com deficiência na escola regular da respectiva Rede. Nos dados do Programa de transporte acessível foi encontrado a informação que o município receberia 18 veículos entre 2011/2012. Em Porto Alegre esse fator é muito relevante em virtude de que as escolas que realizam o Atendimento Educacional Especializado ficam, via de regra, muito distantes da escola onde a criança frequenta o Ensino Infantil. Assim, podemos nos perguntar o que ocorreu entre o processo de definição e implementação dessa política pública?

Para a realização do apoio especializado, a normativa prevê “formação específica em educação especial, bem como com formação para esta faixa etária” (PORTO ALEGRE, 2014, p. 34). Ao estabelecer formação específica na educação infantil para atuação no atendimento educacional especializado o município demonstra a preocupação e a importância dada a essa etapa de ensino.

A Rede Municipal de Porto Alegre (RME/POA) em relação à educação especial apresenta um aumento de matrículas dos alunos público-alvo no ensino comum entre os períodos de 2007 a 2013 (BENINCASA-MEIRELLES; FREITAS; BAPTISTA, 2015). A década de 90 foi importante ao representar o fechamento das classes especiais e concentrar o atendimento nas salas de recursos e nas escolas especiais. (BENINCASA-MEIRELLES; FREITAS; BAPTISTA, 2015).

A apresentação dos dados sociodemográficos e da oferta da educação infantil e da educação especial na RME de Porto Alegre permitiu escutar como se organiza a Rede nesses aspectos.

SANTA MARIA

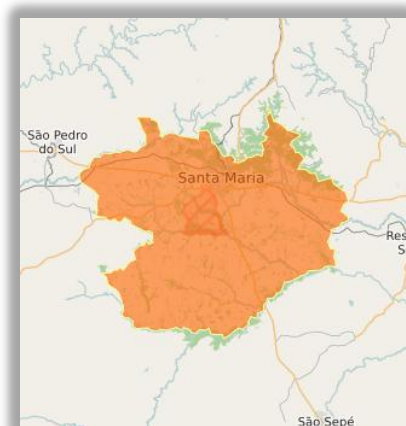


Figura 5. Mapa de Santa Maria

Grande do Sul, um pouco maior que Caxias do Sul e menor que Porto Alegre. FPA⁵⁸ (2013) *apud* Filippi (2014, p.16) traz dados os quais demonstram que “(...) entre 2000 e 2010, o IDHM dos municípios administrados pelo PT cresceu 22,7%, enquanto o conjunto dos demais municípios aumentou 18,8%, ou seja, 3,3% acima” (FPA Comunica, 2013: 04).

A rede municipal de ensino conta com 72 escolas regulares: “sendo 20 instituições de educação infantil, 52 de ensino fundamental e 2 profissionalizantes. Do Universo das escolas de ensino fundamental, 31 ofertam educação infantil” (BENINCASA-MEIRELLES, 2016). O município possui 3 instituições infantis conveniadas.

Em relação aos dados de matrícula na educação infantil na rede municipal de ensino, apresento a seguir, o quadro com os indicadores referentes à creche e à pré-escola.

⁵⁷ A figura apresenta o mapa do município de Santa Maria, destacado em cor laranja, e partes de seus municípios vizinhos, sem destaque. Também aparecem as fontes fluviais e as rodovias federais e estaduais próximas à cidade.

⁵⁸ Fundação Perseu Abramo (FPA)

Tabela 7. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria

EDUCAÇÃO INFANTIL		
Ano	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-5 anos)
	Matrículas totais	
2007	927	1 636
2008	968	1 795
2009	909	2 089
2010	1 128	2 025
2011	1 169	2 355
2012	1 282	2 381
2013	1 454	2 503
2014	1 651	2 499
2015	1 548	2 812
2016	1 590	3 290

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2016. (MEC/INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

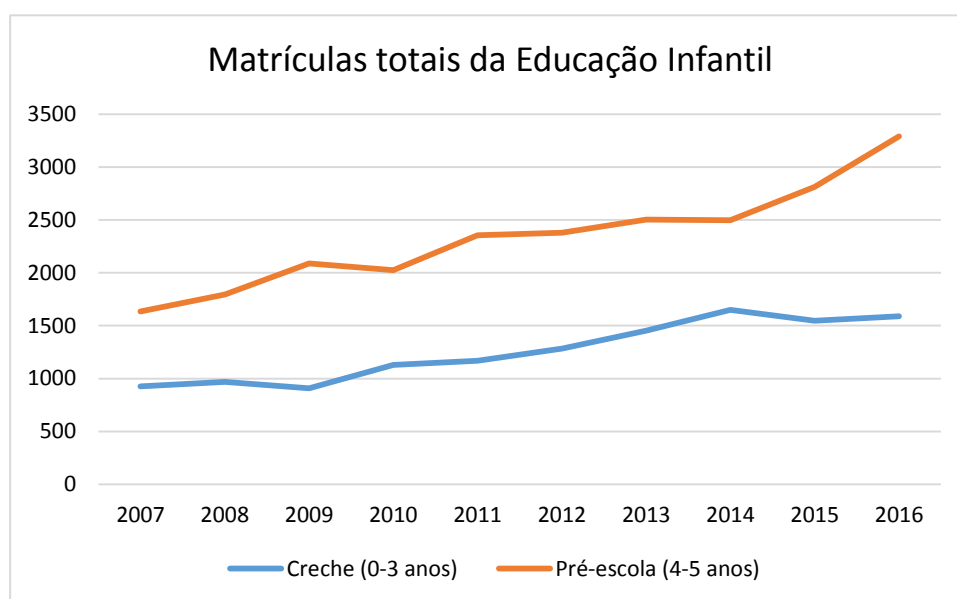


Gráfico 8. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria

Nas instituições de educação infantil da RME de Santa Maria o acréscimo de matrículas em ambas faixas etárias manteve-se constante.

A Resolução CMESM nº 30 de 21 de novembro de 2011 define as diretrizes para a educação infantil na rede municipal de ensino de Santa Maria. No “Título III - Organização da Educação Infantil”, art. 16 prevê que:

As vagas em creches e pré-escolas, preferencialmente, devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

Parágrafo único – A solicitação de vaga para a educação infantil na Rede Municipal de Ensino deve ser realizada diretamente na Central de Matrículas, observado o zoneamento. (SANTA MARIA, 2011, p. 6).

A atenção dada ao zoneamento, ou seja, a definição da vaga conforme a proximidade da residência do educando é um aspecto de destaque na rede municipal de Santa Maria, especialmente ao tratarmos sobre as crianças com deficiência que necessitam de meios específicos de locomoção.

O art. 20 do mesmo capítulo, aponta que a educação infantil na RME é ofertada da seguinte maneira:

I – Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem crianças a partir de seis meses, em turmas de berçário, até cinco anos e onze meses, em turmas de pré-escola.

II – Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), que **atendem crianças a partir do maternal** até a pré-escola.

III – Escolas de Educação Infantil Conveniadas (EEIs), que atendem crianças a partir de seis meses, em turmas de berçário, até cinco anos e onze meses, em turmas de pré-escola.

Parágrafo único – Todo o convênio, em observância ao inciso III deste artigo, a ser firmado pelo Município, deverá ser apreciado e exarado parecer pelo respectivo Conselho, conforme Lei Municipal 4.294, de 04 de janeiro de 2000. [grifo meu] (SANTA MARIA, 2011, p. 6-7).

Faço destaque ao inciso II deste artigo, pois diferentemente dos demais municípios, as turmas de educação infantil nas escolas de ensino fundamental em Santa Maria vão desde o maternal até a pré-escola. Questiono-me acerca dos diferentes espaços destinados a essa faixa etária em uma escola de ensino fundamental, seriam esses adequados a faixa etária? Como não foi possível conhecer as escolas de ensino fundamental que ofertam educação infantil, não tenho como afirmar como são organizados esses espaços, mas no “Título III - Organização da Educação Infantil”, art. 31 há a definição de que “alguns espaços deverão ser de uso exclusivo, podendo outros serem compartilhados com os demais níveis de ensino, desde que a ocupação se dê em horário diferenciado, respeitado o Projeto Político Pedagógico da escola” (SANTA MARIA, 2011, p. 11).

Em relação à educação especial, a tabela a seguir mostra o número de matrículas de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil.

Tabela 8. Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação na Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL		
Ano	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-5 anos)
	Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação	
2007	4	9
2008	4	15
2009	5	21
2010	12	28
2011	12	30
2012	12	41
2013	14	36
2014	21	32
2015	22	44
2016	18	70

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2016. (MEC/INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

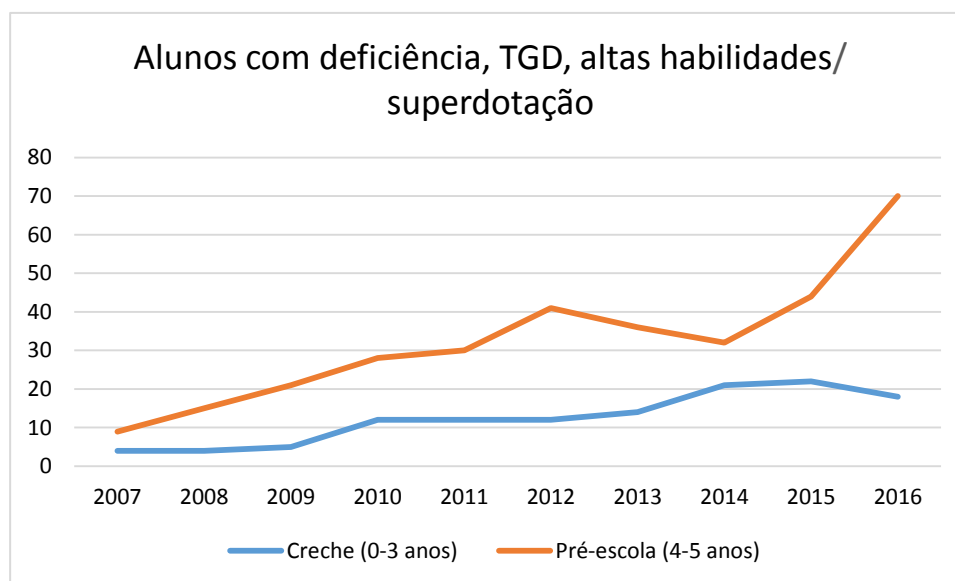


Gráfico 9. Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação na Educação Infantil

A inclusão de crianças pequenas na RME de Santa Maria tem se ampliado, como nos mostram os dados de matrículas. Nos anos de 2007 a 2016 houve um aumento expressivo de bebês e crianças bem pequenas incluídas na rede regular de ensino. Na pré-escola esse número também ampliou, tendo uma leve queda nos anos de 2012 a 2014, e, um aumento significativo de 2014 a 2016.

A educação especial através da Resolução CMESM nº 31, de 12 de dezembro de 2011, será ofertada em consonância com a normativa federal e as normas complementares estabelecidas na própria resolução (SANTA MARIA, 2011). No que se refere à inclusão de alunos com deficiência por turma, o “Título III- Do acesso, das formas de atendimento e de avaliação”, art. 16 § 3º estabelece que:

Na Rede Municipal de Ensino, a mantenedora deverá realizar trabalho conjunto com a Central de Matrículas, de maneira a observar o número máximo de alunos incluídos por turma no ensino regular, considerando a avaliação das necessidades especiais, conforme prevê o artigo 15 e seus incisos dessa Resolução. (SANTA MARIA, 2011, p. 8).

Segundo a normativa, o número de alunos incluídos por turma é: Berçário (um); Maternal (dois); Pré-escola A (dois); e, Pré-escola B (dois), nessa faixa etária, se a turma for composta por 20 alunos será reduzida em 20%. (SANTA MARIA, 2011). O atendimento educacional especializado é salientado no capítulo anteriormente mencionado, no art. 19, caracterizado como parte integrante do processo educacional.

No “Título V- Da formação e atuação profissional”, art. 32 da Resolução 31 de 2011, está prevista a atuação do profissional de apoio especializado⁵⁹ que possui a função de apoio à higiene, à alimentação, à locomoção dos alunos público-alvo da educação especial. Segundo a professora do apoio especializado Sara, essa figura:

⁵⁹ Segundo Fonseca e Bridi (2016), ao considerar que esses profissionais possuem, na sua grande maioria “formação para atuar como professor há uma reconfiguração que aponta para um processo de precarização profissional e de desvio da função pedagógica considerando que a atividade docente implica na interação entre professor e aluno tendo como pressuposto alcançar objetivos educacionais” (FONSECA, BRIDI, 2016, p. 11)

fica acompanhando o aluno e a função do profissional de apoio não é pedagógica, ela é de alimentação, de auxílio a locomoção quando necessário, de higiene, então em todos os espaços que a criança estiver o profissional tem que estar também” (Professora do atendimento educacional especializado-Sara).

Sobre a forma de ingresso e a carga horária do profissional de apoio, a respectiva professora salienta que é “contratado via CIEE pela prefeitura. Com carga horária de 6h dependendo do curso. Se for de educação especial é 4h, mas se for outras licenciaturas são 6h” (Professora do atendimento educacional especializado-Sara). Quanto à formação desse profissional, a gestora Stella salienta que são estudantes de graduação, ou pós-graduação do Curso de Licenciatura em Educação Especial, com jornada de 20h semanais, ou de outras licenciaturas com 30h semanais. O município não possui concurso para a função, e a contratação ocorre via CIEE, que disponibiliza uma bolsa para esses profissionais. Tanto a resolução quanto nos dizeres da gestora e da professora é denominado de “profissional de apoio” a figura que realiza as funções de higiene, locomoção e alimentação. Em Santa Maria, distintamente das demais RME, essa função pode ser exercida por alunos com graduação e pós-graduação.

Em relação às parcerias, a RME conta com a UFSM, especialmente na oferta de formação continuada para os professores do apoio especializado. O diálogo entre escola e universidade acontece de fato na Rede, pois:

Para a formação contamos com a parceria e o apoio dos colegas, o pessoal da universidade eles vieram, a gente conta com a parceria, como temos essa questão dos estágios, a rede municipal abre para estágios, os professores vêm conversar com a gente, mostram o seu trabalho, a gente faz essa parceria, assim como as colegas que estão no mestrado, doutorandas, que vêm para desenvolver pesquisa, apresentam seu projeto de pesquisa, e já convidamos também. (Gestora da educação especial-Stella, 2016).

Abro um parênteses, pois através do depoimento dessa gestora, chamo a atenção para o fato de que as pesquisas acadêmicas têm encontrado acolhimento nos espaços da escola, bem como a escola tem conseguido apoio da universidade para a realização de formação continuada. Dessa forma, a

teia⁶⁰ que se estabelece entre escola e universidade favorece não apenas as formações continuadas, assim também como qualifica a ação dos profissionais aos alunos com e sem deficiência.

A Rede também procura parcerias com a saúde em relação à aquisição de óculos.

Nós temos alunos que estavam precisando de óculos, tem problema visual bem sério, as colegas estavam todas se articulando, nós temos outra senhora que trabalha com a questão do bem-estar social, tem outras coisas aqui no setor pedagógico, que estava vendo esse agendamento, estava em POA, no Hospital Banco de Olhos para ver o óculos de duas crianças com deficiência visual bem séria no município que estava sendo feita essa questão de troca de óculos. (Gestora da educação especial-Stella, 2016).

Segundo Stella, é possível estabelecer uma teia com os demais setores, para ela, a construção de uma teia de apoio é fundamental, pois a educação não tem como atender toda a demanda. Existe a parceria com o PRAEM para o atendimento especializado, porém, as vagas são restritas, muitas vezes não sendo possível a realização do atendimento. A RME também possui um convênio com a APAE e com a Escola Especial Francisco Lisboa, por meio da cedência de professores. No âmbito de assistência social, a Rede conta com o apoio do CAPSi (Centro de Atendimento Psicossocial da Infância e Adolescência).

A RME de Santa Maria oferta o transporte adaptado para algumas crianças com deficiência. Segundo a gestora da educação especial:

Os alunos têm o transporte escolar, o município atende várias crianças com o transporte escolar com monitor. Nós temos seis rotas no município, que contempla alguns alunos com o transporte escolar, alunos com deficiência e o monitor - não contempla toda a rede - só alguns casos, não são todos os alunos com deficiência. (Gestora da educação especial-Stella, 2016).

⁶⁰ Uso o conceito “teia” no lugar de rede, pois corroboro com Merhy (2013) ao salientar que a rede é um artefato criado pelo pescador, a teia é o artefato em si, que por meio do corpo-aranha “se abre para receber emissões de signos existenciais e de ação que são construídas nos territórios, por outros” (MERHY, 2013, p. 2)

Além de ofertar o transporte acessível, a RME disponibiliza o monitor para fazer o acompanhamento das crianças com deficiência, porém, ainda não consegue atender toda a demanda. Segundo dados do Programa de transporte acessível, o município de Santa Maria seria contemplado com três veículos entre 2011/2012⁶¹.

A Rede Municipal de Santa Maria (RME/SM) em relação à educação especial apresenta um aumento de matrículas dos alunos público-alvo no ensino comum entre os períodos de 2007 a 2013, e a partir de 2008 não houve matrículas no ensino exclusivo (BENINCASA-MEIRELLES; FREITAS; BAPTISTA, 2015).

O panorama apresentado sobre a RME propicia a compreensão de como vêm sendo ofertada a educação infantil e a educação especial na referida Rede de ensino.

URUGUAIANA

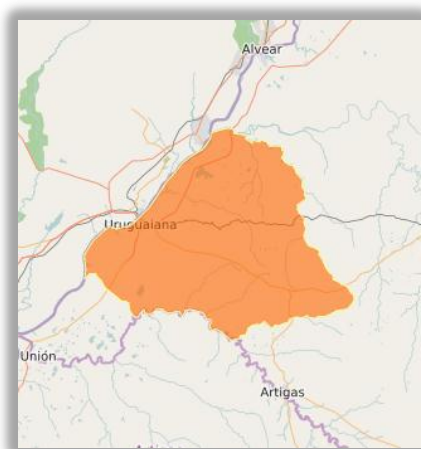


Figura 6. Mapa de Uruguaiana

⁶²O município de Uruguaiana localizado na fronteira oeste do Estado do Rio Grande do Sul, fundado em 24 de fevereiro de 1843, possui uma população estimada de 129.720 habitantes (IBGE, 2016). O município localizado a 634 km da capital do Estado tem como principal fonte econômica a agropecuária por meio das lavouras de arroz e do gado de corte e reprodução (Prefeitura Municipal de

⁶¹ Conforme notícia publicada no jornal *Diário de Santa Maria*, no ano de 2013: “A secretaria de Educação (Smed) passa a contar, a partir da próxima sexta-feira, com quatro ônibus para o transporte de estudantes. Os veículos estão adaptados para o transporte de alunos que tenham algum tipo de deficiência. Quatro novos ônibus passarão a circular - um Ônibus Rural Escolar (ORE) com Plataforma Elevatória e três Ônibus Urbano Escolar Acessível (Onurea)” (SANTA MARIA, 2013). Disponível em: <<http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/noticia/2013/12/onibus-escolares-adaptados-para-o-transporte-de-estudantes-com-deficiencia-passarao-a-circular-em-santa-maria-4359393.htm>>. Acesso em 30 de maio de 2017.

⁶² A figura apresenta o mapa do município de Uruguaiana, destacado em cor laranja, e partes de seus municípios vizinhos, sem destaques. Também aparecem as fontes fluviais e as rodovias federais e estaduais próximas à cidade.

Uruguaiana, 2016).

Uruguaiana possui um IDH de 0,744 segundo dados do PNE (2010), portanto possui um índice menor de qualidade de desenvolvimento humano se comparado ao Rio Grande do Sul e aos demais municípios investigados. Segundo Filippi (2014), Uruguaiana é o sexto município no ranking dos municípios extremamente pobres do Rio Grande do Sul. O pesquisador ressalta que os “municípios da fronteira oeste gaúcha – Uruguaiana e Bagé – tiveram diminuição na participação do PIB gaúcho” (FILIPPI, 2014, p. 32).

Segundo os indicadores da Educação Básica, Uruguaiana contava em sua RME com: 14 instituições de Educação Infantil, 16 escolas de Ensino Fundamental, nenhuma escola de Ensino Médio, 1 escola de Educação Profissional, 2 de Educação de Jovens e Adultos e nenhuma escola de Educação Especial (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

Em relação aos dados de matrícula na educação infantil na rede municipal de ensino, apresento a seguir, o quadro com os indicadores referentes à creche e à pré-escola.

Tabela 9. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana

EDUCAÇÃO INFANTIL		
	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-5 anos)
Ano	Matrículas totais	
2007	425	1 520
2008	512	1 125
2009	682	999
2010	658	922
2011	639	965
2012	1 373	1 416
2013	1 978	2 097
2014	2 038	2 159
2015	1 808	2 268
2016	2 084	2 302

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2016. (MEC/INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

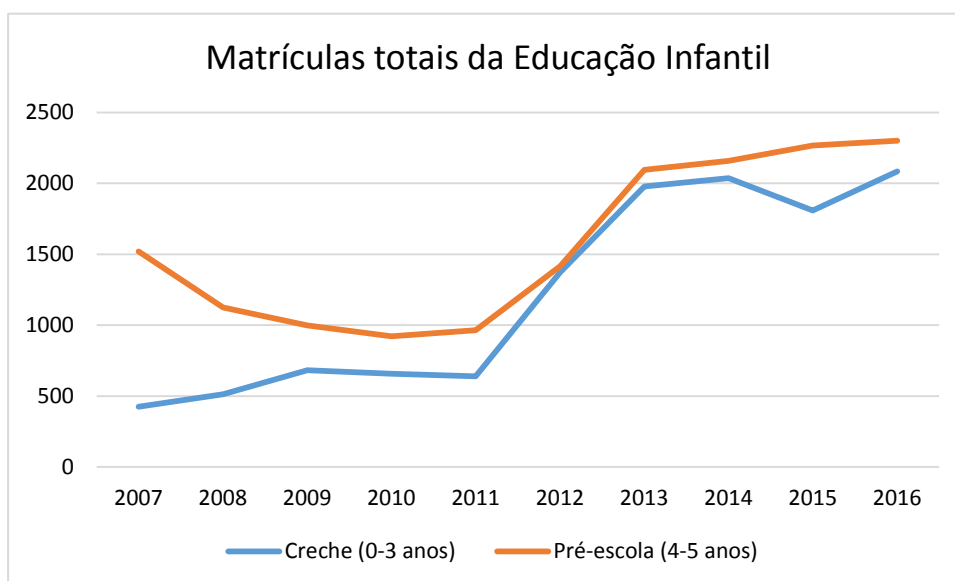


Gráfico 10. Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana

A matrícula na educação infantil na RME de Uruguaiana apresenta um aumento, tanto na creche, como na pré-escola. De 2011 a 2014 esse aumento mais acentuado é observado nas duas faixas etárias.

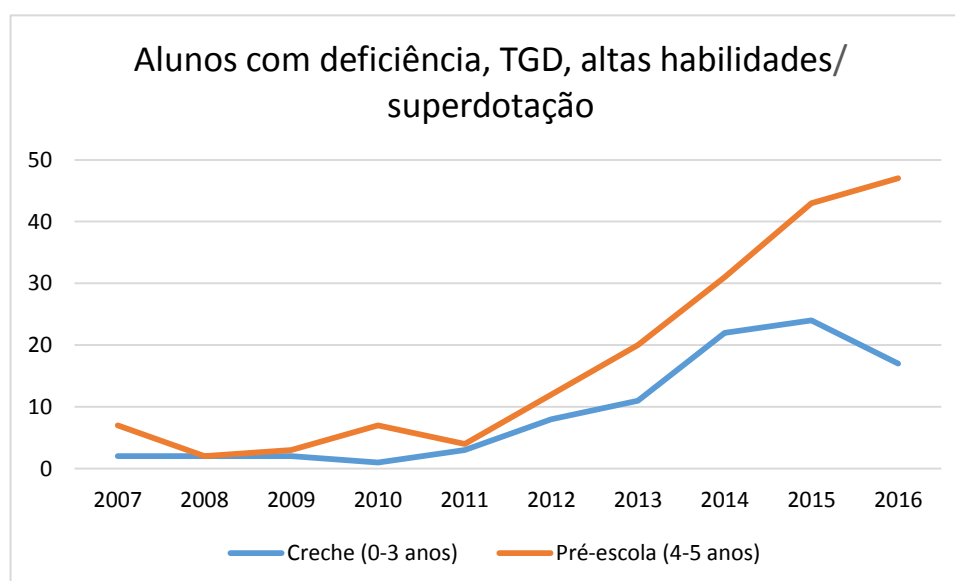
Em Uruguaiana, a oferta da educação infantil é prevista no Parecer nº 03/2009 do Conselho Municipal de Educação. A normativa está em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009).

A matrícula de crianças público-alvo da educação especial na RME de Uruguaiana é apresentada na tabela a seguir:

Tabela 10. Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação na Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL		
Ano	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-5 anos)
	Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação	
2007	2	7
2008	2	2
2009	2	3
2010	1	7
2011	3	4
2012	8	12
2013	11	20
2014	22	31
2015	24	43
2016	17	47

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2016. (MEC/INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

**Gráfico 11.** Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação na Educação Infantil

A inclusão de crianças na respectiva Rede tem sido ampliada através do aumento do número de matrículas de crianças público-alvo nas instituições de educação infantil. Na creche o número de matrículas mostrou-se constante de

2007 a 2011, tendo um aumento significativo entre 2012 e 2015, mas em 2016 esse número apresentou queda. Na pré-escola o aumento de matrículas é observado a partir de 2011, alcançando um índice elevado em 2015 a 2016.

Em relação à educação especial, através da Resolução do CME nº. 02/2010 - “Fixa no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Uruguaiana, a relação número de alunos por professor na(s) turma(s) de classes comuns que inclui aluno com necessidades educacionais especiais e dá outras providências” -, art. 2º determina que “a turma de Educação Infantil que integra aluno com necessidades educacionais especiais, o número de alunos é reduzido em 02 (duas) vagas por aluno incluído” (URUGUAIANA, 2010, p. 1). Ainda, no art. 3º, estabelece o número máximo de dois alunos incluídos nas turmas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental (URUGUAIANA, 2010).

A RME de Uruguaiana não possui uma figura de apoio específica para os alunos com deficiência. Segundo a gestora da educação especial:

São estagiários. Temos concursados na educação infantil o professor e o auxiliar da educação infantil, na sala de aula tem professor e auxiliar. Se necessário nós temos um estagiário que é contratado pelo CIEE **para trabalhar com todos os alunos, pode ser com deficiência ou não**. Eles estão ali para agregar mais um atendimento, só que esses estagiários não têm a formação de AEE, nós estamos organizando, no primeiro semestre, nós fizemos bimestralmente, agora vamos dar continuidade no segundo, para fundamentar um pouco melhor eles para trabalhar a questão das diferenças de deficiências, como trabalhar com as crianças com transtorno. Amanhã trabalharemos com deficiência visual. É o primeiro ano que estamos realizando essas formações para os estagiários, eles estão gostando muito, **são alunos de Português, de Pedagogia, de Educação Física (à distância)**, eles estão gostando muito desse momento. [grifo meu] (Gestora da educação especial-Unna, 2016).

Pelo relato da gestora Unna, podemos verificar, que assim como nos demais municípios, a formação exigida para atuar como estagiário é graduação. Esses estudantes são contratados via CIEE e possuem carga horária de 6h e sua função é apoio à higiene, à alimentação e à locomoção. Conforme Unna: “a parte pedagógica fica a cargo do professor”.

Sobre as parcerias, a RME de Uruguaiana estreita laços com a saúde, por meio da atuação de uma profissional na SEMED. “Essa profissional realiza

formações mensais com os orientadores das escolas de EF e EI onde ela disponibiliza tudo o que tem na saúde que pode ser agregado à educação”. (Gestora da educação especial-Unna, 2016). Além da saúde, a Rede detém parceria com a UNIPAMPA (Universidade do Pampa) onde é ofertada fisioterapia em uma das EMEIs, durante duas vezes por semana, para as crianças da pré-escola. Esse atendimento é “para realizar a questão da estimulação e prevenção de problemas”, segundo a gestora da educação especial-Unna, 2016.

Ao ser indagada sobre a parceria com a APAE, a gestora Unna relata que poucas crianças são atendidas no contraturno nessa instituição. “Tá sendo o contrário, as crianças estão saindo da APAE e vindo para as nossas escolas”. Esse é um ponto-chave na RME de Uruguaiana, o deslocamento das instituições especializadas para as escolas municipais. Ressalto de forma positiva o investimento que a Rede vem fazendo na busca da inclusão escolar.

Na RME de Uruguaiana o transporte adaptado não foi mencionado pelos entrevistados. Conforme dados do Programa de transporte acessível, o município de Uruguaiana seria contemplado com dois veículos entre 2011/2012.

A Rede Municipal de Uruguaiana (RME/URU) em relação à educação especial apresenta um aumento paulatino de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no ensino comum, não apresentando matrículas na modalidade exclusiva (BENINCASA-MEIRELLES; FREITAS; BAPTISTA, 2015).

Ao trazer aspectos da organização da educação infantil e da educação especial nos quatro municípios investigados, pode-se inferir que a oferta dessa etapa de ensino no PME de cada município está amparada nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009), porém, apresentando algumas especificidades. Assim, em Caxias do Sul a singularidade está na oferta da educação infantil apenas em escolas conveniadas e em três, dos quatro municípios investigados, exceto Uruguaiana, está ocorrendo a ampliação da oferta de pré-escola nas escolas de ensino fundamental. Na RME de Porto Alegre a educação infantil é oferecida nas escolas municipais de educação infantil, mas tem demonstrado um aumento de oferta nas escolas conveniadas.

Santa Maria apresenta apenas três escolas conveniadas, dando prioridade à essa etapa de ensino nas escolas municipais de educação infantil e também oferece turmas de maternal à pré-escola nas escolas de ensino fundamental, sendo a distribuição das vagas por zoneamento um aspecto de destaque na respectiva Rede. Uruguaiana oferta a educação infantil exclusivamente em escolas infantis municipais, o que pode ser entendido como uma atenção da RME com essa etapa da vida. Esse fator se apresenta no número de escolas infantis e de ensino fundamental da RME, visto que 14 são instituições de educação infantil e 16 de ensino fundamental.

Em relação à educação especial, os municípios seguem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tendo o atendimento educacional especializado como principal ferramenta para a efetivação dos processos de inclusão escolar. Três, dos quatro municípios investigados, preveem a redução do número de alunos nas turmas de educação infantil quando há um aluno incluído. Para o atendimento educacional específico à faixa etária “dos pequenos”, a RME de Porto Alegre é a única que exige uma formação específica.

Além das normativas específicas da educação infantil e da educação especial de cada município investigado, apresento seus respectivos Planos Municipais de Educação (PME) que foram estabelecidos conforme as orientações do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014. O PNE,

é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. (BRASIL, 2014, p.7).

Saliento que o respectivo Plano prevê o regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Cabendo a cada município a organização do seu Plano Municipal de Educação conforme diretrizes do PNE.

Dentre as metas estabelecidas pelo PNE, que possuem consonância com esta dissertação, saliento a Meta 1- Educação Infantil e a Meta 4- Educação Especial/Inclusiva. As metas preveem:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 49)

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 55).

Ao analisar as metas, percebe-se o investimento que os municípios precisam fazer na ampliação da oferta de matrícula para as crianças de quatro e cinco anos de idade e o aumento no atendimento aos bebês e crianças bem pequenas. Em relação à Educação Especial, ressalto a universalização do atendimento ao público-alvo desta modalidade nas escolas regulares, sendo o atendimento educacional especializado a ferramenta para a efetivação da inclusão escolar.

A meta 1 e a meta 4 estão descritas nos Planos Municipais de Educação dos quatro municípios investigados. Em Caxias do Sul e Porto Alegre as metas são expostas exatamente como no PNE, já, os municípios de Santa Maria e Uruguaiana apresentam algumas especificidades nas metas 1 e 4 de seu PME.

Santa Maria ao tratar sobre a meta 1 no PME, amplia a descrição desta meta ao trazer o seguinte excerto: “**oferta de Educação Infantil pública em tempo integral com garantia de qualidade no atendimento as crianças**” (PME, SANTA MARIA, 2015, p. 3). Ao acrescentar essa informação, o município tem por objetivo ofertar a educação infantil em tempo integral, entendendo a importância que esse período da vida possui para os bebês e crianças pequenas.

Na meta 4 do PME, o município estabelece:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, público-alvo da Educação Especial, o acesso à Educação Básica, **ensino colaborativo** e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados **e também qualificação dos professores para a atendimento destes alunos**, em regime de colaboração entre as redes públicas e privadas, resguardadas as responsabilidades, conforme legislação. (SANTA MARIA, 2015, p. 9).

Percebe-se que além do proposto no PNE a normativa organizada pelo município estabelece o ensino colaborativo e o investimento na formação dos professores como ações primordiais para a efetivação de um sistema inclusivo. Segundo Benincasa-Meirelles (2016, p. 109), a ação colaborativa do professor especializado em conjunto com o professor da sala de aula regular “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”.

Uruguaiana traz novas definições na meta 4, onde aponta “dando preferência aos indivíduos de baixa renda” (PME, URUGUAIANA, 2015, p. 51) na oferta do atendimento educacional especializado. Essa informação possui consonância com o IDH do município que é de 0,744 conforme exposto anteriormente neste capítulo e, por caracterizar-se, como aponta Fillipi (2014) como o sexto município extremamente pobre do Rio Grande do Sul.

Importante ressaltar que para a execução e o cumprimento das metas do PME se efetivem, cada município terá o monitoramento e avaliação por órgãos específicos, como:

1. Caxias do Sul: Secretaria Municipal de Educação; Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia, Cultura, Desporto e Turismo da Câmara de Vereadores; Conselho Municipal de Educação; e Fórum Municipal de Educação.
2. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação – SMED; Comissão de Educação da Câmara Municipal de Porto Alegre; Conselho Municipal de Educação – CME; Fórum Municipal de Educação; Secretaria Estadual

de Educação – SEDUC / 1ª CRE, e, Conselho Estadual de Educação – CEEEd.

3. Santa Maria: Secretaria de Município de Educação – SMED; Conselho Municipal de Educação – CME; e, Fórum Municipal de Educação - FME/RS.
4. Uruguaiana: Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação; Comissão Coordenadora, composta por instituições representativas da sociedade civil; Conselho Municipal de Educação; Fórum Municipal de Educação.

6.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a formação inicial do professor de apoio especializado, os municípios assumem como referência a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, que prevê no art. 12 “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009). Conforme Baptista (2011) a formação estabelecida para a atuação no apoio especializado apresentada na resolução é ampla permitindo variações segundo o âmbito em que ocorre.

Segundo Martins (2011, p. 52) a formação precisa ser compreendida como “um *continuum*, como um processo em constante desenvolvimento, extrapolando, assim, o entendimento anterior, em que a formação era considerada apenas como envolvendo momentos formais”, neste sentido se faz necessário entender que a formação inicial vai além do âmbito acadêmico, abarcando também o saber-fazer, ou seja, a constituição do profissional no contexto da escola.

No que se refere à formação continuada, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, não faz menção a esse aspecto, mas podemos encontrar essa referência no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que

dentre suas ações previa a formação dos professores e do Programa Formação Continuada de Professores em Educação Especial⁶³. Para Oliveira e Santos (2011), a formação continuada implica:

a) o levantamento da política de Educação Inclusiva implantada pelas Secretarias Municipais de Educação, na qual está contida a formação de professores e b) como está sendo executada a formação continuada de professores pelas Secretarias Municipais nas escolas, visando à Educação Inclusiva, cuja Educação requer que se considere, entre outros aspectos, a realidade sociocultural da escola, dos alunos e dos professores. (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p.190).

Desta forma, para a oferta de formação continuada se faz necessária a análise do contexto o qual será desenvolvida, considerando a efetividade desses momentos de qualificação, e as especificidades a serem tratadas nas formações.

Neste eixo, apresento a formação exigida para o exercício da função de professor do atendimento educacional especializado, para atuar na educação infantil, nos quatro municípios investigados. Ressalto que cada cidade organiza sua normativa da Rede Municipal de Ensino (RME) estabelecendo critérios para a realização desse serviço, seguindo o que prevê a lei nacional.

Caxias do Sul elabora a Resolução CME nº 019/2010; Porto Alegre a Resolução nº 013/2013; Santa Maria a Resolução CMESM nº 31/2011; e, Uruguaiana a Lei nº 4111, de 4 de julho de 2012. Essas normativas têm a intenção de regulamentar a educação Especial nas respectivas redes considerando a Resolução 04/2009 como diretriz.

⁶³ O objetivo deste programa é: Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES. Como **ação visa**: Ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR (BRASIL, 2016). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas?id=17431>> Acesso em: 25 de abril de 2017.

Caxias do Sul

Em relação à formação inicial para atuação como professora do atendimento educacional especializado, “No Atendimento Educacional Especializado-AEE”, art. 21 da Resolução CME nº 19/2010 estabelece:

Para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial, devendo comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura plena em educação especial ou em uma de suas áreas;

II – pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura plena nas diferentes áreas do conhecimento;

III – complementação de estudos em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura plena nas diferentes áreas do conhecimento. (CAXIAS DO SUL, 2010, p. 8).

No que se refere à formação inicial, pode-se concluir que a presente normativa não determina formação além da estabelecida na Resolução 04/2009, ou seja, específica para a atuação na educação infantil. Sobre a formação das professoras entrevistadas, as duas possuem graduação em Curso de Licenciatura, com especialização em Educação Especial. Ambas possuem uma trajetória recente como professoras do apoio especializado na RME (3 anos), sendo que a Professora Chiara atua há 10 anos em uma escola estadual especial.

Saliento que no município não há concurso para atuação na função, sendo necessário, além da formação estabelecida na normativa municipal, que as professoras interessadas em exercer o cargo de professor de apoio especializado encaminhem

o material para avaliar, sua documentação para ver se está tudo de acordo e é agendado a avaliação psicológica, então, tem esse processo de avaliação que é realizado em dois momentos e depois de você está apta, passa por essa avaliação e você pode então, na escolha de turmas, se na tua escola tem o atendimento educacional especializado, você vai escolher. (Gestora da Educação Especial-Constantia, 2016).

A formação continuada também está prevista na mesma normativa no seu art. 3º, inciso IV. No entanto, a diminuição do número de assessores da educação especial teve efeitos na formação continuada dos professores do apoio especializado. Segundo a gestora,

a proposta para esse começo de ano, onde estávamos todas nós, eram formações, reuniões seguidas, quase mensais e sim pensar em outras formações fora do turno do horário, mas em função da situação ficou muito difícil de fazer isso, de executar, tive que dar prioridade justamente para as assessorias e ficou mais de lado essa questão, fiz sim as reuniões dentro do possível, mas faltou ter mais uma atenção maior para essa questão. (Gestora da Educação Especial-Constantia, 2016).

Percebe-se o impacto que o corte de profissionais da educação especial afetou na organização de formações para os professores especializados. A assessoria aos professores foi garantida, porém, aspectos específicos da formação não foram contemplados de forma contínua, como a oferta de palestras e seminários com distintas temáticas abordando a educação especial.

Porto Alegre

O município de Porto Alegre, por meio da Resolução nº 013 de 05 de dezembro de 2013, institui

a formação em cursos de licenciatura em educação especial⁶⁴ ou em uma de suas áreas⁶⁵ ou complementação de estudos em cursos de no mínimo 360 horas ou em nível de pós-graduação em áreas específicas da educação especial ou educação inclusiva. Além disso, se possibilita que, aos/as professores/as que já estão exercendo o magistério, devem ser oferecidas pelo Município oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, buscando parcerias com instituições de ensino superior⁶⁶. (PORTO ALEGRE, 2013, p. 30).

⁶⁴ A Universidade Federal de Santa Maria oferece o curso de Educação Especial (Educação Especial noturno, Educação Especial Diurno e Educação Especial EAD) oferecidos na forma de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas diferentes modalidades da Educação Especial.

⁶⁵ Deficiência: Auditiva, Física, Mental, Visual, Mental, Deficiência Múltipla; TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento); Altas Habilidades/Superdotação.

⁶⁶ Apesar de estabelecer na Resolução nº 13 de 2013 a formação em educação especial, no Edital 117/2015 - Concurso público para provimento dos cargos de professor educação

O município prevê que o apoio especializado na educação infantil (escolas municipais de educação infantil e nas conveniadas) seja realizado pelas profissionais da Educação Precoce e da Psicopedagogia Inicial “na modalidade de assessoria aos/as professores/as e educadores/as, mediante encontros de formação e através da observação e intervenção no ambiente escolar” (PORTO ALEGRE, 2013, p. 32). Conforme a gestora da Educação Especial do município,

na educação infantil especificamente para atender estimulação precoce a gente pede um curso específico de estimulação precoce. (Gestora da Educação Especial de Porto Alegre-Patrizia, 2016).

Sobre esse aspecto Zortéa (2007) destaca que além da formação em educação especial, os professores especializados tanto da EP, quanto da PI possuem especializações em diversas áreas, não apenas se restringindo a estimulação precoce. Dentre as áreas estão a “psicopedagogia, estimulação precoce, psicanálise, etc.” (ZORTÉA, 2007, p. 42)

A respectiva RME, através da orientação de uma formação específica para atuação com a EP e a PI, parece compreender a singularidade da ação pedagógica na etapa da educação infantil.

A professora do atendimento educacional especializado entrevistada tem formação em Magistério, graduação em Psicologia, mestrado em Educação e especialização em educação especial. Possui, também o curso de estimulação precoce oferecido pelo Centro Lydia Coriat de Porto Alegre⁶⁷. Atua há quatro

especial: habilitação deficiência mental, habilitação deficiência visual, educação de surdos - a formação exigida para assumir a função dá a possibilidade do profissional ter formação em Licenciatura Plena em Pedagogia acrescida de curso de especialização ou capacitação em Educação Especial, ou Educação Inclusiva, com no mínimo 360h. Ainda, destaco que para a atuação como professor da Educação Especial-Habilitação Deficiência Visual é possível formação em qualquer Licenciatura Plena, desde que o profissional possua especialização em Deficiência Visual. Disponível em: <http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/concursos/usu_doc/2015_cp_543_a_545_-_edita1_117_-_abertura_%28atualizado_rtf_09-2016%29.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2017.

⁶⁷ Centro Lydia Coriat de Porto Alegre - Clínica interdisciplinar especializada em diagnóstico e tratamento dos problemas do desenvolvimento na infância e adolescência. Disponível em: <<http://lydiacoriat.com.br/>>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

anos como professora do atendimento educacional especializado na Educação Precoce.

A Resolução nº 013 de 05 de dezembro de 2013 prevê também a formação continuada de professores. Ao ser indagada sobre a oferta de formação pela secretaria municipal de educação a gestora ressalta que “a secretaria está cada vez mais de ré para a formação dos professores” (Gestora da Educação Especial-Patrizia, 2016).

No entanto, a professora do atendimento educacional especializado ao responder o mesmo questionamento destaca:

Sim, geralmente no meio do ano nós temos dois dias de formação que são então palestras que a SMED convida palestrantes. Isso uma vez no ano acontece. (Professora do atendimento educacional especializado-Pietra, 2016).

Ainda sobre a formação continuada, a professora ressalta a ocorrência de formações nas escolas. Segundo ela:

Um turno por mês nós temos formações que na organização do cronograma da escola, a escola pode fazer um planejamento de formações e escolher as temáticas que gostaria de trabalhar. E nós temos também a escolha de que duas dessas formações nós podemos escolher fazer fora daqui. Então, temos bastante possibilidades para essas formações. (Professora do atendimento educacional especializado-Pietra, 2016).

Pergunto-me sobre a discordância entre a resposta da gestora com a da professora do apoio especializado. Parece haver um desconhecimento por parte da gestão sobre as formações ofertadas aos professores.

Santa Maria

O município de Santa Maria, por meio da Resolução CMESM nº 31, de 12 de dezembro de 2011, “Define Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS”, no “Título V- da formação e atuação profissional”, art. 30, prevê:

Para atuar na Educação Especial, é necessária a formação inicial em cursos de licenciatura plena em educação especial.

Parágrafo único - Para atuar no AEE o educador especial necessita ter formação específica, a qual poderá ser realizada em nível de complementação de estudos, pós-graduação ou capacitação em serviço. (SANTA MARIA, 2011, p. 11).

A normativa não prevê formação específica para atuação na educação infantil. Em relação à formação das professoras do atendimento educacional especializado entrevistadas, além da formação inicial em Educação Especial na UFSM, ambas possuem mestrado em educação. A professora Sofia, no ano de 2016, era aluna do doutorado e ingressou na RME no mesmo ano, porém já atuava na RME de Agudo. A professora Sara tem especialização em Educação Ambiental e em 2016, estava cursando a especialização em Psicopedagogia. Destaco que até o seu ingresso na RME, a professora Sara não havia trabalhado com a educação infantil, porém apresenta uma trajetória de atuação em APAE e com idosos.

A formação continuada também está prevista na Resolução CMESM nº 31, de 12 de dezembro de 2011. Segundo a gestora,

Todos os meses fazemos encontros de formação. A partir do que percebemos na visitação às escolas e também pelo que as professoras nos enviam. Eu direciono a palestra com alguma temática, com um convidado, mas depois eu deixo elas falarem, extravasarem. Porque é um momento da gente se encontrar. Temos esse espaço também de escutar elas e de deixar elas falarem e se ajudarem. (Gestora da Educação Especial-Stella, 2016).

Há uma formação mensal oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, em que a gestão conta com a parceria da UFSM na realização desses encontros formativos. As formações têm uma temática específica, elencada segundo os interesses das professoras especializadas levando em consideração as necessidades dos contextos escolares. Esse aspecto está em consonância com os elementos salientados por Oliveira e Santos (2011) ao se referirem à importância da formação continuada contemplar aspectos do cotidiano da instituição educativa.

Uruguaiana

A Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana, com a Lei nº 4111, de 4 de julho de 2012, estabelece:

V - Professor de Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Licenciatura de Graduação Plena em Educação Especial ou Licenciatura de Graduação Plena em qualquer área do currículo e curso específico de formação na área do Atendimento Educacional Especializado, o qual poderá assumir diferentes formatos a critério da agência formadora, quer seja de capacitação, aperfeiçoamento ou extensão universitária, de no mínimo 180 (cento e oitenta) horas ou de Pós-graduação na área de Educação Especial ou do Atendimento Educacional Especializado. (URUGUAIANA, 2012).

Apesar de denominar na normativa “Professor de Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil”, nenhuma formação específica para atuação na respectiva etapa de ensino é exigida. Os professores entrevistados têm, respectivamente, formação em Pedagogia com “aperfeiçoamento” em atendimento educacional especializado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o segundo professor entrevistado possui formação em Licenciatura Plena em Pedagogia na UFSM. Uliva, no ano de 2016, estava cursando a especialização em Ensino de Ciências, que segundo ela é voltado para a educação infantil, e está atuando na RME desde 2016. Umberto atua na RME há cinco anos.

A oferta de formação continuada é elencada no Plano Municipal de Educação do município. Conforme a gestora da educação especial, essas formações são:

De quatro horas mensais, são atendidos das 8h ao 12h, os profissionais que realizam essas formações somos nós, ou, como hoje, essa formação que está ocorrendo onde nós convidamos um profissional da UNIPAMPA para trabalhar a questão da motricidade infantil. Claro que vem a contribuir pro AEE, mas geralmente a gente faz as formações aqui na secretaria, nós planejamos e nos organizamos para fazer esse momento. (Gestora da Educação Especial-Unna, 2016).

A RME de Uruguaiana investe mensalmente na formação de seus profissionais, onde são desenvolvidas temáticas específicas a cada mês. Ainda, sobre esse aspecto, uma das professoras do apoio especializado na educação infantil destaca a organização da formação continuada contemplando temáticas que surgem no cotidiano da escola, entre elas o aumento de crianças diagnosticadas com autismo. Segundo Uliva:

As formações continuadas têm bem a ver com essas características para que possamos deixar um bom trabalho nas escolas. (Professora do atendimento educacional especializado-Uliva, 2016).

A rede de ensino parece dar atenção à formação continuada, entendendo-a como espaço de qualificação profissional. Outro destaque importante elencado pela gestora da educação especial está relacionado com a formação continuada oferecida pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Segundo ela,

Nós fomos trabalhando e recebendo algumas formações continuadas junto com o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que na época era constituído somente para trabalhar com as deficiências. Nós coordenamos esse grupo, trabalhamos com 32 municípios de abrangência, onde Uruguaiana era município-polo e depois foi dividido com São Borja, que para nós ficou 22 e pra São Borja não sei quantos municípios ficaram. (Gestora da Educação Especial-Uliva, 2016).

Esse aspecto apresentado pela gestora demonstra a importância do Programa na constituição de um sistema educacional inclusivo. Por meio deste, foi possível organizar formação continuada com um amplo número de municípios de abrangência. Atualmente, devido a *não ação* do atual governo, as formações ofertadas pelo Programa não estão ocorrendo, fragilizando as ações em busca da efetividade da inclusão escolar.

Os municípios seguem a normativa nacional e Porto Alegre além de ter em consideração a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, determina a formação específica em “psicopedagogia, estimulação precoce, psicanálise, etc.” (ZORTÉA, 2007, p. 42). Assim, apesar da resolução nacional e da Nota Técnica Conjunta 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI - que estabelece

orientações do atendimento educacional especializado na educação infantil - não presumirem a formação específica para atuação do professor especializado na educação infantil, o município de Porto Alegre apresenta-se inovador na definição de uma formação específica para atuar com os pequenos. Para Jesus (2011):

Tomamos como princípio básico a necessidade de preparação dos profissionais da educação para uma prática reflexivo-crítica voltada à inovação e à cooperação, em termos da formação não só inicial como também continuada (JESUS, 2011, p. 96).

Sendo assim, é importante que a formação dos professores, tanto inicial, quanto continuada, fomente uma análise crítica do saber-fazer pedagógico. O professor que também se constitua como pesquisador, através da reflexão de sua ação docente, e da busca de ferramentas que o auxiliem a organizar intervenções que favoreçam o desenvolvimento dos educandos, considerando a diversidade do contexto escolar, provavelmente terá êxito em suas ações. Assim, a inter-relação entre a teoria e a prática é um aspecto fundante para a atuação mediadora dos processos de aprendizagens.

6.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste eixo apresento a constituição do atendimento educacional especializado na educação infantil nos quatro municípios investigados. A oferta desse atendimento desde a educação infantil é expressa na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 e teve maior visibilidade com a Nota Técnica Conjunta Nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI que evidencia o apoio especializado para os bebês e crianças pequenas com deficiência.

Para Bueno (2016), a compreensão do atendimento educacional especializado precisa ir além da ação do professor especializado na sala de recursos, para não correremos o risco de manter espaços segregados aos alunos com deficiência. Para o pesquisador (2016) a política pública (2009) que define as ações do atendimento educacional especializado como sendo a ação

da educação especial, leva ao entendimento de que cabe um espaço único e exclusivo de inserção aos sujeitos com deficiência.

Deste modo, ao apresentar como se organiza o apoio especializado na educação infantil nos quatro municípios, trago especificidades desse serviço nos diferentes contextos, dando destaque às ações colaborativas entre o professor do apoio especializado e o professor regular. Para Bueno (2016), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, CME, 2010) apontam a fundamental importância dessa ação colaborativa, onde

de um lado o professor regente tinha a experiência de ministrar aulas para os grupos de alunos diversificados; de outro, o professor especialista tinha a experiência de trabalho específico com determinada deficiência e a colaboração deveria contribuir para o aprimoramento de ambos. (BUENO, 2016, p. 79).

A aposta na ação colaborativa entre os professores especializados e da sala de aula comum constituem-se como uma atuação que visa efetivamente a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. É preciso investir nessa ação que entrelaça as teias de apoio para o público-alvo da educação especial.

Para apresentar como se constitui o apoio especializado em Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana organizei uma tabela que mostra aspectos importantes da organização desse serviço, esta foi dividida em: Ano de início; Escolas infantis do município; e, Atendimento educacional especializado.

Tabela 11. Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil

Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil				
	CAXIAS DO SUL	PORTO ALEGRE	SANTA MARIA	URUGUAIANA
Ano de Início	2014	1990 em uma escola especial 2001 ampliado para quatro escolas especiais	2005	2012
Escolas infantis do município	Não há	43	20	14
AEE para alunos que estão na Escola Infantil	Escolas conveniadas	Salas de recursos na Escola Especial	4 Salas de Recursos	12 Salas de Recursos

6.3.1 Ano de Início

Ao analisarmos a constituição do apoio especializado na educação infantil nos quatro municípios podemos inferir que Caxias do Sul, em relação aos outros municípios estudados, é o que oferta mais tardiamente o apoio especializado na educação infantil, iniciando esse serviço em 2014, e ainda assim não contempla todas as crianças da educação infantil. Porto Alegre é um município que foi pioneiro na oferta desse serviço para a faixa etária, com a criação do serviço em 1990 em uma das quatro escolas Especiais do município ampliando-se para as demais escolas em 2001.

Santa Maria é um município que se destaca por iniciar a oferta do atendimento no ano de 2005 anteriormente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) o que demonstra a iniciativa do município no investimento de uma educação de qualidade para todos.

Uruguaiana inicia a oferta do atendimento em 2012 com a atuação de três professores do apoio especializado. No ano de 2015 esse número

aumentou para cinco professores e em 2016 a RME contava com a presença de sete professores do atendimento educacional especializado na educação infantil.

6.3.2 Escolas infantis do município

Caxias do Sul não detém escolas infantis municipais e tem optado pela oferta de educação a essa faixa etária nas 43 escolas infantis conveniadas e na abertura de turmas de pré-escola nas escolas de ensino fundamental a fim de dar conta da obrigatoriedade da educação aos quatro anos. Porto Alegre tem 43 escolas infantis municipais e 264 conveniadas. Os números indicam que o município oferta a educação infantil nestas duas redes e, a partir da obrigatoriedade (BRASIL, 2013), organiza oferta também nas escolas de ensino fundamental através da abertura de turmas de pré-escola. Santa Maria possui 20 escolas infantis municipais e 3 escolas infantis conveniadas. Conforme Benincasa-Meirelles (2016) o município tem 52 escolas de ensino fundamental sendo que 31 ofertam educação infantil na forma de pré-escola; e, Uruguaiana possui 14 escolas infantis municipais e nenhuma escola conveniada.

Podemos inferir que os municípios vêm optando pela abertura de turmas de pré-escola nas escolas de ensino fundamental no intuito de dar conta da lei que prevê a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos.

6.3.3 Atendimento Educacional Especializado

O apoio especializado na Educação Infantil em Caxias do Sul é realizado nas escolas conveniadas através da atuação das professoras do atendimento educacional especializado lotadas nas escolas de ensino fundamental da RME. O processo de encaminhamento para o atendimento educacional especializado ocorre primeiramente através do preenchimento de uma ficha em que constam aspectos da percepção da professora em relação ao aluno, como dificuldades que percebe no estudante; então, a professora regular responde essa ficha, a

coordenação encaminha o documento para o professor do apoio especializado que irá dar início a avaliação.

Essa avaliação abarca a anamnese⁶⁸ com os pais e momentos de observação do estudante nos espaços da escola. Se a professora do apoio observa que se configura como aluno público-alvo, a família é comunicada e dá-se início ao desenvolvimento do serviço. As professoras especializadas elaboram o Plano Individual (PI) do aluno, onde constam os dados, a história vital desse estudante, aspectos que são relevantes da história de vida e da trajetória escolar dele até o presente momento. No caso das crianças de faixa etária maior, é apontado o que se percebe de potencialidade nesse estudante e quais são suas dificuldades. Os objetivos são elencados apontando o que se pretende alcançar com o estudante, então, o professor dentro deste plano vai desenvolvendo suas ações. Na metade do ano o PI do aluno é retomado a fim de analisar seus avanços e fazer alguns ajustes para dar continuidade no segundo semestre.

Segundo entrevista realizada com as professoras do atendimento educacional especializado, esse serviço teve início com a atuação de três professoras especializadas das escolas municipais de ensino fundamental que foram divididas em três zonas: norte, sul e leste. Conforme a professora Chiara:

Então eu atendia cada dia uma escolinha, cinco turnos, cinco dias e cinco escolinhas, então a gente atendia só educação infantil. Por um lado foi muito enriquecedor, foi uma aprendizagem muito grande, mas por outro lado não tinha vínculo. Eu acordava de manhã cedo e perguntava para onde eu vou hoje, quem eu vou atender hoje. Então a gente tinha cada dia uma caixinha de surpresa. Diversas deficiências, diversas habilidades a serem trabalhadas. Agora ficou um pouco melhor para nós, porque estamos inseridas em uma escola e vamos nas escolinhas que estão na região, próxima a nossa escola onde somos nomeadas. (Professora do atendimento educacional especializado-Chiara, 2016).

O serviço de apoio ocorre uma vez por semana, onde as professoras do apoio especializado do EF realizam a itinerância nas escolas infantis conveniadas. Segundo a gestora da educação especial do município as

⁶⁸ Palavra utilizada pela gestora.

professoras com 20h tinham um turno semanal para atender as crianças da educação infantil, a disponibilidade de um turno para a realização do serviço não garante que este seja específico para uma escola conveniada, pois uma das professoras especializadas entrevistadas dividia um turno da manhã em duas escolas infantis. Ainda não houve oferta para todas as escolas conveniadas, pois

esse ano tivemos falta de professores do AEE, então, algumas escolas não conseguimos deslocar algum professor para ir lá. Na verdade, essas acabaram assim – eu como assessora da EE - a gente foi até a escola quando a escola achou necessário acompanhar essa criança, mas a gente não tinha efetivo profissional lá toda semana, no horário para atender, então algumas conseguimos fazer nesse sentido. (Gestora da educação especial-Constantia, 2016).

O serviço no município é recente e mostra-se ainda precário, especialmente, por não existir a sala de recursos como espaço prioritário para a realização do atendimento. Segundo entrevistas com as professoras do apoio especializado, este ocorre em espaços que estão ociosos, disponíveis no momento, como relata a professora Chiara: “a gente se adapta. No refeitório, no pátio, na salinha. Onde tiver um espaço físico a gente acaba tomando conta”.

Desta forma, o apoio especializado na educação infantil não possui um espaço específico - a sala de recursos - para sua efetivação, nas escolas infantis conveniadas. Assim, gostaria de compartilhar com o leitor a ideia de que esse serviço não deva ocorrer exclusivamente nesse espaço, porém, compreendo a importância da sala de recursos para a realização dos atendimentos individualizados, por ser uma sala adequada, com materiais facilitadores para o desenvolvimento de propostas pedagógicas. Para Baptista (2011, p. 70) “no caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum”. Nas escolas infantis de Caxias do Sul o atendimento individual tem duração de 50 min a 1h onde são desenvolvidas atividades com ênfase na psicomotricidade, no lúdico, na brincadeira.

Além do atendimento individual que acontece em diferentes espaços, conforme a disponibilidade da escola, o apoio especializado nas escolas

infantis conveniadas ocorre, em alguns momentos, juntamente com a professora da sala de aula comum na sala de aula regular, assim como afirma a professora Chiara:

Algumas aulas eu retiro eles, trabalho individualizado e em outras aulas eu trabalho com a turminha toda. Cada semana é uma coisa diferenciada. (Professora do atendimento educacional especializado-Chiara, 2016).

O apoio especializado de forma colaborativa possui diferentes modos de organização, segundo a escola em que ocorre. Pode acontecer em diversos espaços, além da sala de aula, como relata a professora Caterina:

Eles também têm uma organização própria da escolinha. Então tem a hora do café, então a gente fica lá junto para ver como ele segura a colherinha. Toda essa orientação nós vamos dando, principalmente o Down tem muita dificuldade, os bebês têm dificuldade na hora de sugar, então tu fica cuidando, às vezes até colocando a mão pra ver se ele está conseguindo sugar direitinho. Realizar atividades, sugestão para a professora, atividades para soprar, brincadeiras, então a gente acaba ficando com o aluno ali na hora do lanche dele, volta para a sala de aula, a professora faz a rodinha, trabalha muito a questão da chamada, achar a fotinho dele, então tu faz esse acompanhamento. (Professora do atendimento educacional especializado-Caterina, 2016).

O planejamento da professora do apoio especializado em conjunto com a professora da sala de aula regular nas escolas infantis conveniadas de Caxias do Sul é um ponto difícil de execução, devido a carga horária das professoras especializadas nas escolas infantis. Conforme a professora Caterina:

Na verdade, eu no meu caso, eu vou uma vez por semana só na escolinha, então a gente faz um planejamento mais oral, digamos, e depois com a coordenadora a gente faz mais específico, vai trocando ideias. E como a coordenadora também faz o planejamento com o professor, ela tem um momento sim com o professor, então ela elabora o plano a partir da nossa conversa. (Professora do atendimento educacional especializado-Caterina, 2016).

Pelo relato da professora, o planejamento em conjunto é um aspecto não contemplado nas escolas infantis conveniadas. Existe uma pré-disposição em realizá-lo, porém, efetivamente ele não acontece.

Em relação à avaliação processual para os alunos público-alvo da educação especial ela está definida na Resolução 19 de 2010, “Dos currículos e da avaliação da aprendizagem”, art. 16 que prevê:

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem deverá contemplar as adequações de instrumentos e procedimentos que atendam à diversidade dos alunos

§ 1º O registro do aproveitamento desses alunos na documentação escolar dar-se-á sob as mesmas condições dos demais alunos da escola, devendo ser acompanhado de relatório descritivo.

§ 2º Quando necessário, o processo de avaliação do desempenho escolar deve envolver, além dos professores da sala de aula, o professor do atendimento educacional especializado e a coordenação pedagógica da escola e/ou da mantenedora. (CAXIAS DO SUL, 2010).

Em relação a esse aspecto, destaco a fala da professora Chiara quando relata que a avaliação precisa ser “comparando o aluno ele com ele mesmo”. Trago esse excerto, pois o percebo como aspecto fundamental no processo avaliativo. A avaliação deve partir do princípio de analisar como o aluno “chega” e os avanços que obtêm no processo de aprendizagens. Nesse sentido, corroboro com Meirieu (2002) quando este salienta como primordial a avaliação do aluno tendo como parâmetro “si mesmo”.

Sobre o espaço como terceiro educador, já destaquei a ausência da sala de recursos no apoio especializado nas escolas infantis conveniadas e o que isso acarreta. Além desse aspecto, saliento algo que é muito preocupante, demonstrando um descaso com a educação da primeira infância: a divisão de sala de aula para duas turmas. Conforme as professoras do apoio especializado:

A maioria das escolinhas infantis tem duas turmas na mesma sala. Este ano, as duas escolas que eu estou, são duas turmas em cada sala. Ano passado não, nas três escolas que eu atendia ficava o grupo específico para aquela professora.

(Professora do atendimento educacional especializado-Caterina, 2016)

Uma escolinha que eu estou esse ano, duas professoras dividem a mesma sala, dividem o mesmo espaço, tentam se coordenar da melhor maneira possível, mas o espaço físico é bastante reduzido. (Professora do atendimento educacional especializado-Chiara, 2016).

As professoras relatam um tipo de revezamento do espaço: uma professora vai para o pátio ou para o refeitório com a sua turma enquanto a outra realiza atividade na sala de aula. Essa espécie de revezamento me leva aos questionamentos sobre as dificuldades (e impossibilidade?) de se concretizar um trabalho de qualidade onde não se existe um espaço físico predeterminado para a realização das intervenções. Pois, o espaço como terceiro educador, como já apresentado no capítulo 2 desta dissertação, requer a organização de materiais, de propostas com intencionalidade.

Na RME de Porto Alegre o apoio especializado ocorre em salas de recursos em quatro escolas especiais do município. Estas estão distribuídas em quatro zonas da cidade e cada uma delas é responsável pelo atendimento aos alunos das escolas de seu zoneamento. É desenvolvido através da Educação Precoce (EP) destinados aos bebês (0 a 3 anos) e da Psicopedagogia Inicial (PI) para as crianças pequenas (4 a 6 anos). O serviço nas escolas infantis conveniadas também é ofertado nas quatro escolas especiais, mas segundo demanda específica.

O ingresso da criança nos serviços de EP e PI, segundo Benincasa (2011), ocorre através do preenchimento de um cadastro⁶⁹ que é realizado com a família como primeira ação. A criança é encaminhada pela “escola infantil, por intermédio da comunidade, ou por encaminhamento de postos de saúde ou médicos, entre outros” (BENINCASA, 2011, p. 75). O próximo passo, após esse primeiro contato é dirigir os dados da criança para as equipes de EP e PI a fim de que estas possam analisar o caso e dar prosseguimento na avaliação.

Segundo entrevista com a professora especializada, a realização do serviço para os bebês e crianças pequenas ocorre uma vez por semana,

⁶⁹ O cadastro é a forma como é denominado o registro feito na escola especial para que a criança possa realizar os encontros de avaliação e, posteriormente, matricular-se na escola especial a fim de oficializar sua entrada no serviço (BENINCASA, 2011, p. 75).

podendo acontecer na frequência de duas vezes semanais conforme a necessidade de maior regularidade. A duração dos atendimentos é,

em geral 50min - 60min, isso também não é engessado porque às vezes uma criança que precisaria vir duas vezes por semana e não consegue vir então tem um atendimento um pouco mais estendido. O genérico seria esse uma vez por semana, 50 min. (Gestora da educação especial-Patrizia, 2016).

Na EP os atendimentos ocorrem com a participação dos pais ou responsáveis buscando estabelecer o vínculo entre bebê/criança bem pequena com o adulto referência. Para a Professora Pietra, “o trabalho da EP ele vai andar na direção de aproximar essa mãe e essa criança.

O laço entre esses dois sujeitos é constituído, fortalecido, caracterizando-se assim como a principal ação deste atendimento. Para Benincasa (2011), a participação da família vai além da presença dos pais, pois funciona como “momentos para escutar, para olhar estes pais, ou, até mesmo, para atendê-los no lugar das crianças” (p.78)

Na PI os atendimentos são realizados de forma individual, podendo ocorrer em duplas ou em trios. O objetivo deste atendimento está na “intervenção pedagógica e terapêutica cuja proposta consiste em construir ferramentas com a criança para que esta possa apropriar-se dos objetos de conhecimento” (FREITAS, 2015, p. 123).

Sobre o planejamento a gestora da educação especial relata que há dois turnos semanais, um dos turnos é destinado a todos os professores, o outro turno é para as equipes específicas de EP e PI se reunirem a fim de discutir os casos e elaborar o planejamento. Sobre esse ponto, a professora do apoio especializado salienta que existe o planejamento em conjunto com a professora da sala de aula regular:

Nós conversamos com a professora ali na turma, ou às vezes conseguimos que ela venha aqui fora da sala, conversar um pouquinho com a gente ou até vir aqui no atendimento, às vezes a professora ou a monitora ou a estagiária que acompanha a criança. Então a gente consegue sim, a gente planeja, a gente às vezes sugere coisas, tem escolas que são muito inexperientes no trabalho com crianças com

determinadas características. (Professora do atendimento educacional especializado-Pietra).

Esse momento de articulação na elaboração do planejamento propicia a organização de intervenções significativas para o processo de desenvolvimento da criança com deficiência.

O processo avaliativo na RME é realizado pela professora do apoio especializado e pela professora da sala de aula regular, cada uma elabora o seu parecer descritivo, onde

se leva em conta os aspectos todos do desenvolvimento instrumental, como é que tá essa criança cognitivamente, na relação social, a sua constituição orgânica, a sua relação com a família, como ela tá aprendendo, como ela tá brincando, tudo isso são aspectos, a linguagem, como ela tá se expressando (Professora do atendimento educacional especializado-Pietra, 2016).

Os espaços da sala de recursos do apoio especializado nas escolas especiais são adequados para a faixa etária. Na entrevista realizada com a professora do serviço, pude conhecer a sala da EP e da PI. Ambas possuem materiais diversificados para a realização das intervenções, são espaços relativamente amplos, onde a psicomotricidade pode ser trabalhada. O lúdico faz parte desse espaço, ampliando as possibilidades de ação com os bebês e com as crianças pequenas.

Em Santa Maria, segundo Benincasa-Meirelles (2016), todas as escolas ofertavam o atendimento educacional especializado na educação infantil, porém, apenas “três destas escolas possuem o espaço físico” (p.112). Segundo a pesquisadora, no ano de 2016 esse número foi ampliado para quatro salas de recursos com a atuação de três professoras que organizam sua carga horária para atender a demanda.

O encaminhamento da criança para o serviço de apoio ocorre pelas professoras regulares que observam alguma situação específica com a criança. Relata o caso para a professora do apoio especializado que faz observações no contexto da sala de aula e após realiza a anamnese com a família para depois então desenvolver o PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado) de acordo com a criança, sua faixa etária e suas necessidades. A professora

Sofia, do apoio especializado, relata que além da observação no contexto da sala de aula, ela realiza “um trabalho mais direcionado para avaliar algumas coisas que eu acho que são necessárias” (Professora do atendimento educacional especializado-Sofia, 2016).

Para a professora especializada Sofia, o serviço ocorre de duas formas:

O AEE em si, que é aquele momento que a gente retira a criança da sala de aula e faz um trabalho mais direcionado; e, um outro momento quando nos inserimos junto com o professor dentro da sala de aula em alguma atividade. (Professora do atendimento educacional especializado-Sofia, 2016).

A ênfase no atendimento colaborativo com a professora da sala de aula regular é um aspecto muito pontuado pelas duas professoras do atendimento educacional especializado da educação infantil. Segundo a professora Sara,

Como o atendimento são dois atendimentos por semana de 50 min, no turno inverso estava bem complicado, no inverno os alunos não estavam vindo, daí modificamos. Tirávamos um pouquinho eles da sala de aula, mas também não era legal isso, então agora voltamos para o turno inverso essa semana, então vamos ver se vai dar certo. E como trabalhamos com o ensino colaborativo tem um dia da semana que eu fico na sala de aula naquele período junto com a professora da sala para trabalhar junto. (Professora do atendimento educacional especializado-Sara, 2016).

O apoio especializado na RME de Santa Maria não se restringe à sala de recursos. A articulação entre professora especializada e professora regular é uma ação constante na Rede, buscando a efetividade dos processos inclusivos.

O serviço não possui uma denominação específica para os bebês e para as crianças pequenas, como na RME de Porto Alegre, mas respeita as especificidades de cada faixa etária. A professora Sara, que trabalha com bebês, relata que suas intervenções para essa faixa de idade são direcionadas a estimulação essencial, que segundo ela se dá:

através de música, estimular a fala, através de brincadeiras, de jogos, de estimular o sensório-motor, esse tipo de atividades. Claro, estamos sempre buscando, pesquisando e perguntando,

às vezes tem uma ideia que tu acha que vai dar certo e depois vê que não dá. É bom ter o diálogo com as colegas também para poder fazer o melhor pela criança até porque é a minha primeira experiência com os bebês. (Professora do atendimento educacional especializado-Sara).

No caso, das crianças pequenas, a intervenção acontece da seguinte forma:

As crianças da pré-escola eu busco ver o que a professora está desenvolvendo com eles, quais são as dificuldades deles, mas eu gosto de trabalhar muito com ludicidade, a brincadeira, coisas atrativas para eles, procuro sempre trazer coisas diferentes. (Professora do atendimento educacional especializado-Sara).

Para a professora Sofia, os atendimentos “priorizam principalmente as questões da motricidade, da comunicação, da lateralidade, que são essas questões iniciais do desenvolvimento infantil”.

Em situações em que há necessidade de atendimento mais específico a gestora da educação especial e as professoras do apoio especializado informam a existência da parceria com o PRAEM⁷⁰. Porém, em virtude da reduzida oferta de vagas, nem sempre é possível conseguir o atendimento.

Sobre o planejamento a gestora da educação especial relata haver um investimento na elaboração de forma articulada com a professora da sala comum, mas ressalta que as professoras do apoio especializado as quais possuem 20h conseguem, com mais facilidade, realizar esse trabalho em conjunto. Esse aspecto é relatado pela professora Sara que tem carga horária de 10h:

às vezes eu consigo, porque os horários de planejamento delas e os horários que eu estou aqui nem sempre batem. Por

⁷⁰ PROGRAMA DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO MUNICIPAL – PRAEM que tem por objetivo oferecer apoio especializado aos alunos do Sistema Municipal de Ensino 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. Dentre as ações desenvolvidas pelo Programa estão: Educação Especial; Psicopedagogia; Pedagogia; Psicologia; Psiquiatria; Fonoaudiologia; Assistente Social; Correção de Fluxo e Evasão Escolar; Oficinas.

exemplo, terças e quintas eu não venho na escola, eu estou na outra escola, e as professoras que têm planejamento nesses dias aí fica bem mais difícil. A gente tenta no corredor ou na hora do intervalo que elas vão tomar um café, eu vou ali sabe, é o horário que conseguimos conversar, às vezes pelo whats app estamos pensando em alguma coisa, mas não é a mesma coisa. (Professora do atendimento educacional especializado-Sara, 2016)

Percebe-se que as professoras do apoio especializado buscam alternativas para trocarem informações a fim de contemplar as necessidades dos educandos, mesmo possuindo uma carga horária reduzida.

Em relação à avaliação, esta é realizada por meio do parecer descritivo é “uma avaliação continuada, toda atividade realizada com a criança tu está avaliando, e não só a criança, mas tu está avaliando a tua atividade. Tem um significado para a criança, é contínua, eu vejo isso também na sala de aula” (Professora do atendimento educacional especializado-Sara). A fala da professora especializada retrata a ética docente ao trazer a avaliação do seu fazer pedagógico como um aspecto importante para o processo de aprendizagens da criança. Essa postura demonstra a ação do professor-pesquisador, que analisa e reflete sua prática cotidianamente. Além do parecer descritivo da professora do apoio especializado, há também o parecer da professora da sala de aula regular.

Os aspectos relativos aos espaços se dão de forma diferenciada conforme o contexto da escola. Na visita às duas escolas onde atuam as professoras especializadas, pude observar a diferenciação tanto da sala de recursos, como do próprio espaço físico da sala de aula comum. Na escola em que atua a professora Sofia, os espaços são amplos, adequados à faixa etária e não possuem segundo andar. A sala onde ocorrem as intervenções motoras é ampla e possui diversos materiais, brinquedos. A sala de recursos da professora Sara era o antigo almoxarifado da escola, é um espaço muito pequeno, onde não é possível realizar nenhuma intervenção. O espaço físico da escola também é pequeno, e não é adequado para a faixa etária, pois possui segundo andar, sem nenhuma acessibilidade. As intervenções, segundo Sara, ocorrem no “salão” que é uma sala de vídeo localizada no segundo andar, que não possui uma estrutura adequada para a realização dos atendimentos. Além disso, a professora relata que muitos dos materiais

utilizados nos atendimentos são produzidos por ela, devido à escassez de recursos financeiros.

Na RME de Uruguaiana o atendimento educacional especializado na educação infantil ocorre nas salas de recursos da escola infantil municipal. Segundo Unna, a gestora da educação especial, das 14 escolas de educação infantil da Rede, duas não têm o espaço da sala de recursos, porque uma das escolas não possui aluno público-alvo para o atendimento e a outra não possui o espaço, tem o aluno, mas esse é atendido em uma escola referência, próxima de sua escola. A RME conta com sete professores do apoio especializado para a realização do serviço nas 14 instituições de educação infantil. Esses profissionais dividem sua carga horária para atender a todas as crianças.

O encaminhamento para o atendimento é realizado por meio de avaliação do professor da sala de aula comum, da equipe pedagógica e do professor do apoio especializado. Conforme a professora Uliva:

Nós temos dois PDIs que preenchemos com as habilidades que a criança já tem e o que tem que ser trabalhado. Então já colocamos qual a necessidade da criança no PDI1 e no PDI2 é mais as ações que é preciso fazer enquanto escola, enquanto família, quais as orientações que temos que dar, como vai acontecer o atendimento. Então seguimos um padrão, que é da secretaria, onde tem o PDI1 e PDI2. A proposta agora na outra escola, onde tenho 8h é integrar esses dois PDIs num projeto e aí criar um projeto do AEE para cada criança. É uma proposta que eu e a coordenadora conversamos e é uma proposta que vamos tentar efetivar no segundo semestre mas desde o início estou usando o PD1 e o PD12 que é o modelo da secretaria. (Professora do atendimento educacional especializado-Uliva, 2016).

Esse aspecto é diferenciado na RME de Uruguaiana em relação aos demais municípios que possuem um único PDI. Porém, o objetivo é o mesmo, pois contempla as habilidades e as ações a serem desenvolvidas.

Conforme Unna, o apoio especializado ocorre no turno da escola regular:

O aluno é atendido no mesmo turno, a gente sabe que está ferindo o que diz nas Diretrizes da Educação Especial, mas como esses alunos, fica muito difícil às vezes pela distância da

residência, pela questão econômica, de levar duas vezes de gastar duas passagens para levar a criança nos dois turnos, então a gente tá tirando um pouquinho, uns 40, 50 min para o atendimento. (Gestora da educação especial-Unna, 2016).

O serviço ocorre uma vez por semana, com duração de 50min em virtude do número de crianças que cada professor de apoio tem para atender. Ocorre de forma individual, mas os professores especializados vêm investindo na docência colaborativa com o professor da sala regular. Esse aspecto ainda não é bem claro na Rede, pois tem sido experiências que alguns professores vêm desenvolvendo por acreditar na potência dessa ação articulada. A professora Uliva prefere “trabalhar na sala de recursos quando a criança tem um problema de atenção, porque é melhor lá porque é fechado. Ou na sala de aula juntos dos colegas para promover essa interação”. (Professora do atendimento educacional especializado, 2016).

Apesar de compreender a importância do trabalho desenvolvido na sala de aula comum, a professora apresenta uma postura rígida no entendimento de sua ação no espaço da sala de recursos. O espaço “fechado” garante a aquisição da atenção? Para Freitas (2011, p. 58): “A atenção como capacidade que se constrói de forma complexa e não linear. Normalmente, tudo o que não é reconhecido como atenção fica no campo da desatenção, da falta, do déficit, da negação do ato”. Trago as palavras da pesquisadora para ajudar a analisar qual a intenção de realizar uma ação de apoio especializado em um espaço fechado, quando esta tem por finalidade a “normalização” do educando. As palavras da professora Uliva parecem indicar que se o aluno é desatento, a sala fechada pode garantir que essa atenção aconteça, o que é equivocado, pois conforme Freitas (2011), a atenção se dá na relação.

O professor de apoio especializado Umberto, ao relatar sobre a relação com o professor da sala de aula comum diz que:

Essa relação não é difícil, já foi mais difícil anteriormente até pela nossa inexperiência de estar entrando na área da educação especial. E hoje realmente conseguimos fazer essa aproximação com os professores da sala regular de forma mais tranquila e principalmente eu noto uma receptividade da parte deles que antigamente não tinha. (Professor do atendimento educacional especializado-Umberto, 2016).

A receptividade apontada por Umberto reflete na ação articulada com o professor da sala de aula comum. Pode-se observar através da fala de Umberto que a compreensão da inclusão das crianças com deficiência no sistema regular de ensino vem sendo, aos poucos, abarcada.

Além do atendimento individual e na sala de aula regular, o apoio especializado, segundo a professora Uliva, ocorre também em outros espaços, como na pracinha da escola “para trabalharmos a questão motora: subir, escalar e a própria integração com os outros colegas. Eu uso o pula pula, o pátio mas pra mim é muito difícil de trabalhar com as crianças fora porque elas se dispersam mais” (Professora do atendimento educacional especializado-Uliva). Novamente, a atenção vista como desatenção, como algo que não existe, parece desconstruir toda uma proposta que seria uma grande oportunidade de experiência para a criança com deficiência, ou seja, a exploração de espaços potentes da escola. O desejo de controle do corpo do outro toma o lugar de uma ação que certamente contribui para os processos de inclusão da criança na escola regular, pois incluir é propiciar que o educando se aproprie e explore os diferentes espaços, que possa interagir com seu próprio corpo e com de seus colegas, é a possibilidade de acessar todos os lugares, sem exceção.

O planejamento, segundo a gestora da educação especial, raramente ocorre em conjunto com o professor da sala de aula regular, pois o professor especializado, geralmente está em atendimento com o aluno, e o número de professores da sala de aula comum é alto para que possam se adequar. Os professores do apoio especializado têm a mesma percepção da gestora:

Quando eu tenho meu planejamento que é na quinta, aí venho e procuro elas ou elas vão até a Sala de Recursos e nós conversamos, mas é bem corrido pela questão da carga horária, são três horas aqui para eu planejar para oito crianças e é um planejamento específico para cada criança. Mas na sala de aula regular a professora também tem pouco tempo para a demanda dela, então a gente tem que adequar e como a gente já tem uma amizade fora, então às vezes a gente conversa pelo facebook, pelas mensagens para a gente poder estruturar. (Professora do atendimento educacional especializado-Uliva, 2016).

Eventualmente. Eu não faço o planejamento junto com o professor regular, mas nós conversamos a respeito do meu

planejamento com professores, tanto supervisores, assim como professor de sala regular. (Professor do atendimento educacional especializado-Umberto, 2016).

Apesar de ainda não ser possível um planejamento articulado, é perceptível a intenção dos professores de apoio em buscar realizar essa ação. Neste sentido, o planejamento em conjunto com o professor regular na RME está em processo, sendo necessário a sua qualificação.

O processo avaliativo na RME é por parecer descritivo, que segundo a professora Uliva, retrata as habilidades e o processo de construção de conhecimento da criança. Uliva ressalta que gosta “de colocar bastante, por exemplo, se a criança possui boa motricidade fina percebida em tal e tal atividade ele fez isso e isso. Eu gosto de deixar bem descrito. Mas isso não é uma característica geral”. Podemos perceber que a avaliação dos alunos parece ter um caráter processual através do acompanhamento sistemático das aprendizagens. Os registros realizados pela professora Uliva estão em sintonia com a documentação pedagógica, pois “Quando você documenta, você constrói uma relação entre você mesmo como pedagogo e a criança/crianças, cujo pensamento, cujas palavras e cujas ações você documenta” (DAHLBERG; MOSS, PENCE, 2003, p. 193).

Em relação ao espaço físico, o professor Umberto salienta que há variações de escola para escola. Segundo ele, existem salas de recursos melhor organizadas e outras com menos materiais, sendo necessário que o professor faça a adequação desse espaço. Muitas vezes o professor de apoio especializado “faz essa adaptação de materiais justamente para contemplar aqueles alunos e aquelas escolas que tem menos possibilidade de materiais” (Professor do atendimento educacional especializado-Umberto, 2016).

Com o objetivo de analisar como se constituem as práticas de atendimento educacional especializado na educação infantil em quatro municípios do RS, podemos observar a pluralidade na constituição desse serviço nos quatro municípios investigados e inferir que não existe uma única forma de ofertar esse serviço. A oferta deste atendimento tem início em datas e tempos distintos em cada município, desde o ano de 1990 em Porto Alegre até 2014 na cidade de Caxias do Sul.

Caxias do Sul não possui escolas infantis municipais, mas a secretaria tem uma organização para a assessoria as escolas e acompanhamento/atendimento às crianças. Em Porto Alegre esse atendimento ainda ocorre nas escolas especiais: em quatro escolas. Santa Maria há a oferta desse serviço nas salas de recursos da educação infantil, mas o investimento na ação colaborativa entre a professora especializada e a professora da sala de aula regular é um aspecto fundamental na RME. Em Uruguaiana o atendimento ocorre nas salas de recursos da educação infantil, e a ação colaborativa é um aspecto que ainda está em processo na Rede.

7 PARTIR NOVAMENTE

Ficar é a exceção. Partir é a regra. (Mia Couto, 2011, p. 73)

Retomo as palavras de Mia Couto para dar um fechamento nessa trajetória, não como um ponto final, mas, sim, pontos de reticência, os quais permitem, inclusive, partir para arremessos de outras teias em buscas de acasos. Levo comigo as experiências que tive nos quatro municípios, também, as experiências desses quatro municípios sobre educação especial ofertada aos bebês e crianças pequenas.

Retorno ao objetivo deste estudo **analisar as práticas do Atendimento Educacional Especializado para a educação infantil nas Redes Municipais de Ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana**, e, assim, resgato os fios, as tramas que dão origem as teias que sustentam a organização do apoio especializado. Para tanto, utilizo-me das questões orientadoras deste estudo para elencar os fios que tecem a oferta do apoio especializado: *Como vem sendo organizado o atendimento educacional especializado na educação infantil nos quatro municípios investigados? Qual a formação dos profissionais para atender ao público-alvo da Educação Especial na etapa da Educação Infantil? Como e onde está ocorrendo o atendimento educacional especializado aos bebês e crianças pequenas, considerando a obrigatoriedade da educação aos quatro anos de idade?*

A trajetória trilhada até aqui por meio dos teóricos que embasaram a escrita desta dissertação, dos estudos já realizados sobre o apoio especializado para a educação infantil, e da imersão no campo de investigação permitiram escrutinar a organização do apoio especializado na RME dos quatro municípios. Esses fios, ao se entrelaçarem, constituem uma teia de relações auxiliando-nos na observação de como vem se constituindo o atendimento educacional especializado, assim como a constatação da pluralidade de organizações.

Para que possamos entender como se organizam as RMEs na oferta de atendimento educacional especializado, busco respostas para as seguintes especificidades: o ano de início; a pluralidade da oferta; a aposta na docência

colaborativa; a formação para atuar como professor do atendimento educacional especializado para a educação infantil; a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos e sua implicação nos processos de apoio especializado; a parceria com as universidades locais; o uso da tecnologia, redes sociais como ferramenta para planejar as ações do serviço de apoio.

Nos quatro municípios investigados: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, como já apresentado no capítulo anterior, a oferta do atendimento educacional especializado para a educação infantil tem início em momentos diferentes, demonstrando o aspecto recente da constituição desse serviço para a faixa etária em questão. Podemos perceber que alguns municípios foram pioneiros na oferta do apoio especializado ao oferecerem esse serviço anteriormente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que traz a inclusão dos sujeitos com deficiência no sistema regular de ensino. Porto Alegre e Santa Maria são os exemplos dessa ‘antecipação à legislação’, demonstrando, assim, um pioneirismo na preocupação com a inclusão de bebês e crianças pequenas.

A intergovernamentalidade⁷¹ que propicia uma certa autonomia aos municípios nos processos de gestão, possibilita que as especificidades locais sejam contempladas. Assim, a oferta do atendimento educacional especializado em cada município levará em conta esses aspectos o que propicia então, a pluralidade na organização do apoio especializado. Nos quatro municípios investigados a pluralidade da organização desse serviço se dá nos modos que é ofertado: em escolas especiais, em sala de recursos da educação infantil e de forma colaborativa entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor da sala de aula regular.

A aposta na docência colaborativa, entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor da sala regular, mostrou-se uma ferramenta importante para a efetivação dos processos de inclusão escolar. Ressalto que a docência colaborativa não ocorre da mesma forma e com a mesma intensidade nos quatro municípios. Esse aspecto está em sintonia com as proposições de Bueno (2016) que defende a oferta do apoio especializado em um espaço que realmente inclua o sujeito nas escolas regulares, e não em

⁷¹ Aspecto já mencionado no capítulo 3 desta dissertação.

um ambiente segregado. Esse espaço é a sala de aula, onde todo o *cenário* se organiza, onde a criança está juntamente com seus pares.

Sobre a formação para atuar como professor do atendimento educacional especializado, constata-se que as normativas municipais definem a formação mínima para atuação como professor do apoio especializado na educação infantil. Através da análise foi possível verificar que a formação inicial segue o que a lei federal - Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 – prevê como formação mínima: licenciatura para habilitação ao exercício da docência e formação específica em Educação Especial. Porto Alegre, saliento, cresceu em forma de normativa, a formação específica para atuar em EP e PI, além da formação estabelecida pela Resolução 04/2009.

Em relação à formação continuada, os quatro municípios vêm investindo nas formações para os professores do apoio especializado, bem como para os estagiários de inclusão. Porém, a redução do número de assessoras em Caxias do Sul e a ausência de formações ofertadas pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade em Uruguaiana têm afetado diretamente nesse aspecto.

Destaco as parcerias com as universidades locais como um qualificador com ações efetivas à inclusão. Nos municípios de Santa Maria e Uruguaiana esta parceria se faz por meio de uma teia de apoio com as universidades através da oferta de formação continuada e de serviços como: equoterapia e fisioterapia, e através dos estágios.

Considerando a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos na educação, ressalto que a oferta do atendimento especializado tem passado por “adaptações” nas RMEs, pois, constatei a existência de aberturas de turmas de pré-escola em escolas de ensino fundamental para dar conta, exatamente, do pressuposto contido na Lei 12.796. A RME de Uruguaiana é uma exceção nesse aspecto, visto que contempla a matrícula das crianças na sua Rede de ensino em suas 14 instituições de educação infantil, podendo ser compreendida como uma clara atenção a essa faixa etária.

Um ponto a salientar e que emergiu dos dizeres das professoras entrevistadas é o uso da tecnologia, das redes sociais como ferramenta para planejar as ações do serviço de apoio. Seria esse um modo de conectar, de tecer fios para a organização e planejamento das ações do apoio

especializado? As redes sociais, se utilizadas com um propósito sério, de formação de grupos de estudos, de trocas de experiências e referenciais teóricos, pode colaborar no planejamento da prática pedagógica, especialmente na docência colaborativa?

Percorrido esse caminho, percebo que o atendimento educacional especializado para a educação infantil nos municípios investigados está em processo de organização. Saliento que em alguns municípios, esse serviço encontra-se mais estruturado, como Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, já Caxias do Sul, encontrei indícios de necessidade de maior investimento de políticas públicas na constituição do apoio especializado para a faixa etária, bem como na própria formação de uma Rede para a oferta da educação infantil, pois o município está muito longe de ter uma Rede que atenda as crianças pequenas nas suas especificidades.

Conhecer as trajetórias das RME dos municípios em relação à oferta do apoio especializado me trouxe muitas descobertas sobre a efetivação da inclusão escolar para os bebês e crianças pequenas, e, também, devido a pluralidade encontrada nas redes investigadas, indagações sobre como vem sendo realizado esse serviço nos demais municípios do estado do Rio Grande do Sul. Lembremos que a atenção a essa etapa inicial da vida precisa ser amplamente discutida e efetivada, pois mesmo a rota sendo traçada para a inclusão dos pequenos, há um caminho longo a percorrer para que as ações destinadas às crianças possam inclui-las de forma efetiva desde a educação infantil.

Podemos observar, também, que a especificidade de formação dos professores do atendimento educacional especializado em educação infantil traz implicações no desenvolvimento do apoio especializado. A Resolução 04/2009 não determina nenhuma formação específica para a atuação com a educação infantil, assim, seria construtivo que figurasse na legislação a obrigatoriedade de formação mais específica. Estamos tratando de um outro tempo da vida, o primeiro momento que a criança sai do convívio familiar para experienciar aprendizagens com seus pares, e por isso precisa de profissionais capacitados para trabalhar com a particularidade da faixa etária.

Propostas que abarquem as especificidades da atuação com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas são fundamentais para que elas

possam ser incluídas na rede regular de ensino e, assim, possam ter suas potencialidades e especificidades contempladas. Para tanto: um serviço que seja realizado em espaços adequados, adaptados as crianças, que possua profissionais habilitados a trabalhar com a faixa etária, que continuamente sejam ofertadas formações para a qualificação desses profissionais, bem como dos professores regulares que também precisam assumir a criança com deficiência como uma pessoa, como um educando, e não como o “aluno de inclusão”. E, também: um serviço em que a aposta nas parcerias entre escola, família, comunidade, saúde, assistência social, universidade, possam ser estabelecidas e alicerçadas a fim de formar uma teia de relações que dê sustentação ao atendimento educacional especializado aos pequenos, para que efetivamente a inclusão desde a tenra idade se concretize de forma ramificada e, que o apoio especializado se constitua realmente como um atendimento complementar e suplementar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Valente; BASTOS, Nádia. Arte como conceito e como imagem: a redefinição da “arte pela arte”. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 25, n. 2, 2013.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

BAPTISTA, Cláudio 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, n. spe1, Ago., p.59-76, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et. al. **Escolarização e deficiência** [recurso eletrônico]: configurações nas políticas de inclusão escolar. Cláudio Roberto Baptista (Org.). São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

BAPTISTA, Claudio Roberto; SILVA, Carla Maciel da; CORREIA, Gilvane Belem. O Atendimento Educacional Especializado: uma análise de premissas organizadoras e de contextos de implementação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 43-54, Jan.-Jun., 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Campinas: UNICAMP, 2000. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil**: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-80.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, Maria Carmen. Silveira; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Porto Alegre, 2010. 16f. (Texto digitado).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Trabalhando com projetos pedagógicos. In: REDIN, Marita Martins et.al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia** (UNINOVE. Impresso), v. 17, p. 75-92, 2013.

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

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil: análise dos serviços de apoio especializados no município de Porto Alegre**. In: VII ANPEDSUL – 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-MEIRELLES, Melina Chassot. **Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado: Deficiência física**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, p.15-24, 2007.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências Brasília: 1971.

BRASIL. **Decreto nº 72.425**, de 3 de Julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Brasília, 1973.

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 nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2001a.

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 2001b.

BRASIL. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2005.

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

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

BRASIL. **Decreto nº 186**, de 9 de Junho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Relatório de Pesquisa: **A Produção Acadêmica sobre Orientações Curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Brasileira**. Projeto de cooperação técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil - práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009d.

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 nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5** de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Decreto nº 7.611**, 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no contexto da SECADI/MEC**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Nota Técnica nº 02** de 04 de agosto de 2015 - Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, 2015.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017b.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Arquivo Nacional**. 2017a.

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.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas Públicas de Educação Especial**: “negociação sem fim”. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 345f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BUENO, Jose Geraldo Silveira. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**, v. 1, p. 68-87, 2016.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CANEVARO, A. Autonomia e limiti: crescere la nostra autonomia conoscendo i propri limiti. In: **Il Brogliaccio**: A cura del Centro di Documentazione della Scuola dell'Infanzia della Repubblica di San Marino. Edizione Speciale ottobre, 2009.

CANEVARO, Andrea. **Progetti di umanizzazione diffusa**. Carte per un percorso. Pinerolo, Botega, 2013. Disponível em: <<http://www.bottegadelpossibile.it/wp-content/uploads/2014/01/2-Pinerolo-2013-Umanizzare.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

CATARSI, Enzo. As competências relacionais do professor na escola do acolhimento. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Trad. Fernanda Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento), p. 7-12.

CAXIAS DO SUL. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 019/2010**. Dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul, 2010.

CAXIAS DO SUL. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 27**, de 09 de dezembro de 2014. Estabelece normas para a oferta da EDUCAÇÃO INFANTIL no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul, 2014.

CAXIAS DO SUL. Câmara Municipal. **Lei nº 7947** de 19 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências, 2015.

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

CONDE, Patrícia Santos. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil**. Vitória: UFES, 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

COUTO, Mia. **Vozes anoitecidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Trad. Marcelo de Abreu Almeida; Revisão

técnica: Maria Camen Silveira Barbosa – Porto Alegre: Penso, 2016. p. 229-234.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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 PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> >. Acesso em: 26 abr. 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens das crianças: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Trad. Marcelo de Abreu Almeida; Revisão técnica: Maria Camen Silveira Barbosa – Porto Alegre: Penso, 2016, p. 153-174.

FARENZENA, Nalú. Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 96 - 112, 2011 – ISSN: 1982-3207.

Filippi, Eduardo Ernesto. **Rio Grande do Sul 2000-2010**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

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.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **Hist. cienc. saúde** - Manguinhos vol.18 supl.1 Rio de Janeiro, Dec. 2011.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de Freitas. **Corpos que não param:** criança, “TDAH” e escola. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 195p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de Freitas. Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial: Atendimento Educacional Especializado de zero a seis anos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et. al. **Escolarização e deficiência** [recurso eletrônico]: configurações nas políticas de inclusão escolar. Cláudio Roberto Baptista (Org.). São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 121-128.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Psicopedagogia Inicial como modalidade de Atendimento Educacional Especializado: inventando espaços de aprendizagens para crianças pequenas. In: CAIRÃO, Iara; KORTMANN, Gilca Lucena (org.) **A prática psicopedagógica:** processos e percursos do aprender. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2015. p. 25-34

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; CHRISTOFARI, Ana Carolina; TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de sustentação da aprendizagem: outras formas de fazer. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 137-155, Mai./Ago. 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 26 de fev. de 2017.

GOTTLIEB, Alma Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, p. 313-336. jul./set., 2009.

HORN, Maria da Graça Souza. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. 151f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

JARDIM, José Maria; SILVA, Sérgio Conde de Albite; NHARRELUGA, Rafael Simone. Análise de políticas públicas: uma abordagem em direção às políticas

públicas de informação. **Perspect. ciênc. inf.** vol.14 n.1 Belo Horizonte Jan./Apr, 2009.

JESUS, Denise Meyrelles de. Atendimento Educacional Especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de atendimento educacional especializado. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado.** 1 ed. Araraquara, SP: Junquiera & Marin, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho M.; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado.** 1 ed. Araraquara, SP: Junquiera & Marin, 2013.

KASTRUP, Virginia, PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.** [online]. 2013, vol.25, n.2, pp.263-280. ISSN 1984-0292. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004>.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens das crianças: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 37-55.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 37-63.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre, Mediação: 2015.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para atender os sujeitos da educação especial na educação infantil.** In: IX ANPEDSUL - A Pós-Graduação e suas Interlocuções com a Educação Básica. Universidade de Caxias do Sul/2012.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no

ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr., 2011.

LARROSA-BONDÍA. J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.28, Jan/Fev/Mar/Abr., 2002.

LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva; DORZIAT, Ana. Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão. In: 36ª Reunião Anual da Anped - Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, Goiânia/GO. , 2013.

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

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n.2, p. 319-326, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 12 jan. 2015.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A visão de licenciados sobre formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: Orgs. CAIADO, Katia Regina Moreno, JESUS, Denise Meyrelles de, BAPTISTA, Claudio Roberto Baptista. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

MARTINS, Angela Maria. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.24, n.56, p.275-299, 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1875/1875.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Trad. de José Fernando Campos Fortes. 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRELLES-BENINCASA, Melina C; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise de indicadores de matrículas na educação básica (2007-2013). In: BAPTISTA, Claudio Roberto et. al. **Escolarização e deficiência** [recurso eletrônico]: configurações nas políticas de inclusão escolar. Cláudio Roberto Baptista (Org.). São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 121-128.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES-JÚNIOR; TOSTA, Estela. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. In: IX ANPEDSUL - A Pós-Graduação e suas Interlocuções com a Educação Básica. Universidade de Caxias do Sul/2012.

MOLL, Jaqueline. Mais oportunidades: um programa federal de escola integral propõe a ampliação dos tempos, dos espaços e das oportunidades educativas. **Pátio Revista Pedagógica**, v.13, n.51, p. 38-41, ago/out. 2009.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Trad. Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. - Pelotas: Educat, 2002.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília, 2011.

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

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Inclusão na Educação Infantil**: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança. Espírito Santo: UFES, 2007. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno, SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação Inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma Rede Municipal de Ensino da Amazônia Paraense . In: Orgs. CAIADO, Katia Regina Moreno, JESUS, Denise Meyrelles de, BAPTISTA, Claudio Roberto Baptista. **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

PLAISANCE, Eric. **Da educação especial à educação inclusiva**: esclarecendo as palavras para definir as práticas. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago., 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/20049/13661>>. Acesso em: 18 de abril de 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal et. al. Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 92-109, 2013 – ISSN: 1982-3207.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 013** de 05 de dezembro de 2013. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva, 2013.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n.º 015** de 18 de dezembro de 2014. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, 2014.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências, 2015.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Política de Educação Especial no Brasil**: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. 37ª Reunião Nacional da ANPEd - PNE: Tensões e Perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis, 2015.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens**

das crianças: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 113-122.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Trad. Marcelo de Abreu Almeida; Revisão técnica: Maria Camen Silveira Barbosa – Porto Alegre: Penso, 2016. p.235-247.

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

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

SANTA MARIA. Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa. **Lei nº 6001**, de 18 de agosto de 2015. Estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providências, 2015.

SANTOS, Joseane Frassoni dos Santos. **Das mandalas às teias:** a educação integral favorecendo os processos inclusivos. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Trabalho de Conclusão de Especialização - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91 pp.337-712, Maio. /Ago.2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.** vol.28 no.100 Campinas Oct. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira:** limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SILVA JR., Edson Mendes. **Alunos de escolas especiais:** trajetórias na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA JR, Edson Mendes; BAPTISTA, Cláudio Roberto; FREITAS, Cláudia Freitas. **Educação especial precoce?** Uma análise da oferta dos serviços de apoio em escola especial. X ANPED SUL - A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências. Florianópolis, 2014.

SILVA, Peterson Rigato da; DRUMOND, Viviane. A educação infantil no contexto do PNE: a unidade na educação das crianças de 0 a 6 anos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de (Orgs). **Educação Infantil e PNE:** questões e tensões para o século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de professores).

STACCIOLI, Gianfranco. Introdução à segunda edição italiana: Bem-vindos. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Trad. Fernanda Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento), p. 1-5.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos: A potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.). **Escolarização e Deficiência:** Configurações nas Políticas de Inclusão Escolar. São Carlos, Marquêsine & Manzini, ABPEE, 2015, p.129-146.

UNESCO, Strong foundations: **Early childhood care and education.** Published in 2006 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** UNESCO, 1994.

URUGUAIANA. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 03/2009.** Estabelece condições para a oferta de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Uruguaiana, 2009.

URUGUAIANA. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 02/2010.** Fixa no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Uruguaiana, a relação número de

alunos por professor na (s) turma(s) de classes comuns que inclui aluno com necessidades educacionais especiais e dá outras providências, 2010.

URUGUAIANA. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 02/2010**. Fixa no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Uruguaiana, a relação número de alunos por professor na (s) turma(s) de classes comuns que inclui aluno com necessidades educacionais especiais e dá outras providências, 2010.

URUGUAIANA. Câmara Municipal de Uruguaiana. **Lei nº 4111**, de 4 de julho de 2012. Estabelece o plano de carreira do magistério público municipal de Uruguaiana, institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências, 2012.

ZANFELICI, Tatiane Oliveira. JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 253-256, 2008. Editora UFPR.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2017.

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



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS

Ao Gestor de Educação Especial/Educação Inclusiva

Pela presente apresento Joseane Frassoni dos Santos, aluna desta universidade em caráter de mestrado em Educação. Joseane é portadora do CPF nº 000.000.000-00, e cartão do aluno nº 000000 é bolsista do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e pertencente ao Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar. Solicito autorização para a aluna realizar pesquisa de campo. Em anexo apresentação e justificativa da pesquisa da aluna.

Coloco-me a disposição pelo e-mail _____

Adicionalmente,

Prof.^a Cláudia Rodrigues de Freitas

DADOS DO APRESENTADOR PARA CONSULTAS EVENTUAIS:

Nome completo:

Endereço: UFRGS / FACED / PPGEDu

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio

90046-900 - Porto Alegre/RS

Telefone:

E-mail:

ANEXO B – Justificativa de pesquisa



**Ao Gestor de Educação Especial/Educação Inclusiva
Do município de _____**

Objeto: Analisar como vem sendo desenvolvidas as práticas no Atendimento Educacional Especializado na modalidade de Educação Infantil em quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul.

Escrevo como integrante de um grupo existente no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS - NEPIE/**Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar**. Temos nos dedicado à Educação especial, como área de conhecimento, e atuado na **formação de profissionais** e na **investigação** relativa aos processos de inclusão escolar.

Reconhecemos que **o conhecimento relativo à realidade das redes é fundamental para dar sentido à pesquisa**. Esse é nosso ponto de partida para o presente contato.

Sou mestranda na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos/UFRGS sob a orientação da professora Cláudia Rodrigues de Freitas e minha pesquisa tem como foco o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil no Rio Grande do Sul.

Busco através deste contato informações mais precisas quanto ao número de matrículas de alunos da Educação Infantil no Atendimento Educacional Especializado e como estão sendo constituídas as práticas para os bebês e crianças pequenas.

Solicito as informações colocando-me a disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Joseane Frassoni dos Santos

ANEXO C – Termo de Consentimento e Utilização de dados coletados para análise e discussão



Eu, _____
 abaixo assinado (a), portador (a) da carteira de identidade nº _____
 expedida por _____ em _____, autorizo que as entrevistas
 produzidas por mim possam ser utilizadas para a análise e discussão na
 pesquisa que está sendo desenvolvida pela mestranda do Programa de Pós-
 Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
 Joseane Frassoni dos Santos, sob orientação da prof.^a. Cláudia Rodrigues de
 Freitas, intitulada **O Atendimento Educacional Especializado para bebês e
 crianças pequenas: uma análise de quatro municípios do estado do Rio
 Grande do Sul**, com a condição que minha privacidade seja protegida, pela
 não identificação como informante, pela autora da pesquisa.

Estou ciente que a minha participação na pesquisa é voluntária, sem
 qualquer vantagem financeira, por ser uma pesquisa acadêmica desenvolvida
 em nível de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Também estou ciente de que me é assegurado o direito de não
 participar ou de me retirar da pesquisa, a qualquer momento, sem que isto
 represente qualquer tipo de prejuízo profissional ou pessoal.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora
 fica à disposição para esclarecimentos.

 Participante da pesquisa

 Pesquisadora

 Orientadora