



## OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

Melina Chassot Benincasa<sup>1</sup>

Claudio Roberto Baptista<sup>2</sup>

Fabiane Romano de Souza Bridi<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente artigo discute os movimentos e as singularidades que caracterizam a passagem da educação infantil para o ensino fundamental dos alunos público alvo da Educação Especial. A pesquisa qualitativa do tipo etnográfica desenvolveu-se no contexto do serviço de atendimento educacional especializado – estimulação precoce e psicopedagogia inicial – no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Foram realizadas entrevistas com 14 professoras atuantes no referido serviço. O pensamento sistêmico forneceu as lentes analíticas para a compreensão do fenômeno em questão. Foi possível observar as tensões presentes nesta transição, manifestadas nas dissonâncias de posicionamento dos professores. Destaca-se, ainda, o fato desta passagem não ocorrer para todas as crianças, apesar do investimento da Rede Municipal de Ensino em qualificar esse processo.

**Palavras- chave:** Educação especial. Atendimento educacional especializado. Educação infantil. Ensino fundamental.

### SPECIAL EDUCATION STUDENTS AND THE PASSAGE FROM THE CHILDHOOD EDUCATION TO ELEMENTARY SCHOOL

### ABSTRACT

This article discusses the movements and the singularities that characterize the passage from the childhood education to elementary school students target of Special Education. The ethnographic qualitative research has been developed in the specialized attendance service context – early stimulation and initial psychopedagogy – at the Municipal Education Network of Porto Alegre/RS. Interviews were conducted with 14 teachers from the referred service. Systemic thinking provided the analytical lens for understanding the phenomenon in question. It was possible to observe the tensions in this transition, manifested in positioning teachers dissonances. Also, we highlight that this passage does not occur for all children, despite the investments from Municipal Education Network to qualify this process.

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Integrante do NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS. Av. Paulo Gama s/n – Prédio 12201 – 9º andar sala 910. Email: <melinabenincasa@gmail.com>.

<sup>2</sup> Professor Doutor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Coordenador do NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS. Av. Paulo Gama s/n – Prédio 12201 – 9º andar sala 910. Email: <baptistacaronti@yahoo.com.br>.

<sup>3</sup> Professora Doutora do Departamento de Educação Especial da UFSM. Integrante do NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS. Av. Paulo Gama s/n – Prédio 12201 – 9º andar sala 910. Email: <fabianebridi@gmail.com>.



**Keywords:** Special education students. Specialized educational services. Childhood education. Elementary school.

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. (LARROSA, 2002, p.20-21).

Intenções. Inquietações. Desejos. Estudo. Movimentos que geram pesquisa, conhecimento. Assim como as palavras produzem sentidos, a pesquisa possibilita o diálogo, a reflexão, o espaço de, muitas vezes, expressar o não dito...

A educação especial e a educação infantil se constituíram como campos à margem, tanto do ponto de vista legal, das políticas insuficientes, quanto dos serviços oferecidos, de uma efetivação do atendimento dependente de parcerias com setores não governamentais. É recente o movimento que confere um lugar de legitimidade a partir da configuração de uma política e da oferta educacional. Na reflexão dessa temática e da possível relação desses dois campos educacionais que se aproximam e se identificam, a conversa de Gregory Bateson com sua filha ajuda a pensar:

#### **Pai, quanto é que tu sabes?**

FILHA: Fiz uma vez uma experiência...

PAI: Sim?

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

P.: Sim?

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

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

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

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

Com base nos pressupostos do pensamento sistêmico e considerando nossas relações com as áreas da educação infantil e da educação especial nos perguntamos: seria

possível abordar dois campos educacionais distintos de modo a não falar de “pedaços do conhecimento”, mas sim refletir sobre as relações presentes quando pensamos na criança com deficiência<sup>4</sup> na educação infantil? É possível abordar por separado a educação infantil da educação especial quando fazemos referência a um serviço de atendimento educacional especializado, para as crianças com deficiência de zero a cinco anos de idade? Na verdade estes questionamentos estão ligados a um único ponto: porque pensar na separação de duas áreas? Se ambas são educação e por isso podem caminhar juntas...

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as situações das crianças que frequentam algum tipo de atendimento especializado, ao completarem seis anos de idade<sup>5</sup>. Enfoca, mais especificamente, o processo de transição das crianças com deficiência ao finalizarem a educação infantil e ingressarem no ensino fundamental.

Para tal abordaremos o atendimento educacional especializado no contexto da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Em seguida, apresentaremos os contornos desse serviço na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre a partir do relato de seus protagonistas e, posteriormente, daremos visibilidade aos movimentos que caracterizam essa *passagem* da educação infantil para o ensino fundamental dos alunos com deficiências.

## OS CONTORNOS DA POLÍTICA

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial é compreendida como uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. É responsável por realizar o Atendimento Educacional Especializado, disponibilizar e orientar o uso de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem dos alunos no contexto das turmas comuns de ensino.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional

---

<sup>4</sup> Ao longo do presente texto, faremos a opção por utilizar o conceito de pessoa, aluno ou criança com deficiência, fazendo referência a tríade expressa na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

<sup>5</sup> A Lei nº 11.114/05 “altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 06 (seis) anos de idade”.

Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10)

O Atendimento Educacional Especializado tem se constituído como serviço predominante na área da Educação Especial. Ao compor uma política educacional de inclusão escolar, é possível observar sua expansão no interior das redes de ensino. A expansão desse serviço vem impulsionada pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação. Por meio deste programa, estão sendo implantadas, nas redes públicas de ensino, salas providas de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos, didáticos e de acessibilidade, construindo espaços habilitados a oferecer os elementos necessários ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado. Cabe destacar que, entre os anos “de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total”<sup>6</sup>. (SEESP/MEC, 2011, p.1)<sup>7</sup>.

De acordo com o Programa de Implantação de sala de recursos multifuncionais (MEC/SECADI/DPEE), em 2011 foram abertas 125 salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de educação infantil no Estado do Rio Grande do Sul. Ainda são muitas as escolas no Estado que não possuem salas de recursos para essa etapa de ensino.

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica do MEC/INEP de 2011, a Rede Estadual possui 10.921 alunos matriculados na educação infantil, sendo que 164 são identificados/declarados com deficiência pelo Censo. E, a Rede Municipal possui 179.130 alunos matriculados na educação infantil, e, destes, 1.972 são identificados/diagnosticados com deficiência, ou seja, equivale a um pouco mais de 1% do total de alunos.

Prieto (2009), Garcia (2009) e Baptista (2011) afirmam que as salas de recursos multifuncionais têm se caracterizado como *locus* privilegiado para a realização do Atendimento Educacional Especializado. Com base nos números acima, espera-se que as salas de recursos multifuncionais tenham se tornado o espaço predominante na realização desse atendimento. Os números explicitados nos ajudam a compreender os efeitos de uma política e dos programas que compõem a própria política.

---

<sup>6</sup> As salas foram distribuídas a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios.

<sup>7</sup> Dados extraídos do sítio da SEESP/MEC, disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12295&Itemid=595](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595).

A perspectiva proposta pelos documentos orientadores e normativos e as ações integradoras desta política, como a oferta do Atendimento Educacional Especializado e a implantação das salas de recursos multifuncionais, objetivam intensificar as relações da educação especial com o sistema comum de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Observamos o caráter previsto do Atendimento Educacional Especializado com destaque para sua função complementar e/ou suplementar. Este aspecto aponta mudanças referentes à dimensão substitutiva da educação especial por meio da qual esta foi ofertada em nosso país: o aluno que ingressava no ensino especial não frequentava o ensino comum, pois o primeiro substituíria o segundo. Assim, destaca-se o avanço do texto da Política quanto à orientação da matrícula de todos os alunos no sistema comum de ensino. Essas orientações tornam-se uma garantia legal por meio do Decreto de 7.611, de 2011, e da Resolução CNE/CEB nº4, de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica.

A importância da oferta de atendimento educacional especializado para as crianças pequenas tem sido uma discussão pertinente no âmbito da inclusão escolar, por se tratar de fase primordial do desenvolvimento do ser humano.

[...] a educação infantil tem sido considerada como um momento fundamental para os processos de aprendizagem e de socialização da criança, assim como uma série de estudos indica que esta é a fase ideal para que alunos com deficiência sejam incorporados à escola no sentido do favorecimento de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, justifica-se a análise dos indicadores educacionais relativos à evolução de matrículas nessa etapa de ensino e nesse período. (BUENO & MELETTI, 2011, p.279).

A sinalização feita pelos autores acima reafirma a relevância de estudos referentes ao atendimento educacional especializado na educação infantil. A Política de 2008 sinaliza em apenas um trecho de seu texto, e de forma breve, que “[...] Do nascimento aos três anos, o

atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (p.16). Mas e a pré-escola das crianças dos três aos cinco anos, como é contemplada? No Brasil são poucos os estudos que versam sobre o atendimento educacional especializado para educação infantil. Pesquisadores como Bruno (2005), Drago (2005) e Zortéa (2007) versaram suas pesquisas sobre diferentes perspectivas que possuem as crianças pequenas como ponto comum/como fio condutor do pensamento. As temáticas investigadas envolvem avaliação das crianças com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil; inclusão das crianças com deficiência em escolas municipais infantis no contexto de Vitória/ES e reflexões acerca da constituição da criança com deficiência no espaço da educação infantil, a partir das interações entre seus pares na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Estas são representativas da necessidade de se avançar na produção da pesquisa e do conhecimento no que tange à escolarização dos alunos com deficiência na educação infantil.

## **O CONTEXTO DE UM ESPAÇO**

### **Breve histórico da Educação Infantil no Município de Porto Alegre**

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

Segundo Zortéa (2007), há registros de crianças com deficiência frequentando os espaços de jardins de praça<sup>8</sup> da Rede: “[...] estas foram as primeiras formas de atendimento de educação infantil do município de Porto Alegre [...]” (p.43). Segundo essa autora, as primeiras creches municipais foram criadas, em Porto Alegre, na década de 1980, com atendimento integral às crianças de zero a seis anos de idade, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social; estas creches, somente em 1990, é que passam a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

---

<sup>8</sup> De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), a criação de jardins de infância, inspirados em Froebel, teve início em 1940; eram denominados jardins de praça. Estes se localizavam em praças públicas e atendiam, em meio turno, crianças de quatro a seis anos de idade. Em 1960, surgiram as turmas de jardim de infância, nas escolas municipais, para crianças de quatro a seis anos, em meio turno.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, a Rede possui 97 escolas – 41 de educação infantil, 53 de ensino fundamental<sup>9</sup>, 02 de ensino médio e 01 escola de educação básica profissionalizante – e um total de 55.000 alunos; destes, 3.195 são considerados alunos com deficiência. Nessa direção, os serviços de apoio à inclusão escolar têm sido ampliados gradualmente, de forma que hoje estão em funcionamento 32 Salas de Integração e Recursos (SIRS), situadas nas escolas municipais de ensino fundamental.

Das 41 escolas infantis, 34 funcionam em turno integral (das 7h às 19h) e sete constituem-se em jardins de praça, localizados em regiões mais centrais da cidade. Como alternativa de ampliação desses espaços, existem, atualmente, 202 creches comunitárias/conveniadas<sup>10</sup> atendendo 18.200 crianças<sup>11</sup>. Sobre as matrículas<sup>12</sup>, a Rede possui 5.742 crianças matriculadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS); destas, 142 são consideradas crianças com deficiência. Mesmo que a referida Rede venha, ao longo dos anos, demonstrando uma tendência ao desenvolvimento de políticas de apoio à inclusão escolar, Zortéa (op.cit.) afirma “[...] vivemos nas escolas infantis da RME/POA diferentes tempos paralelos em relação à inclusão” (p.47). A autora ainda destaca que, apesar de haver um regramento único da mantenedora, existe uma variedade de modos de recepção e compreensão do movimento de inclusão. Por exemplo, há, de um lado, as escolas infantis apresentando um número considerável de crianças com deficiência em suas turmas, como também professores buscando espaços de formação com a assessoria da SMED; por outro lado, há registros de escolas que nunca receberam crianças com deficiência, embora não seja possível afirmar se houve procura nestas escolas infantis, ou se estas crianças, por outros motivos, não chegaram a concorrer a uma vaga (ZORTÉA, 2007).

Nessa direção, atualmente, as EMEIS e as creches comunitárias/conveniadas são os principais espaços oferecidos à educação de crianças de zero a cinco anos de idade. Porém, estes espaços não possuem salas de recursos multifuncionais para essa faixa etária, historicamente a RME/POA concentra o atendimento educacional especializado para as

---

<sup>9</sup> Das 53 escolas de ensino fundamental, quatro são escolas especiais.

<sup>10</sup> As creches comunitárias/conveniadas são instituições comunitárias sem fins lucrativos que realizam convênio com a Prefeitura de Porto Alegre. Esta repassa recursos financeiros mensais, conforme o número de alunos atendidos, garante assessoria pedagógica e formação continuada a seus trabalhadores.

<sup>11</sup> Dados retirados do material de divulgação da SMED/2010.

<sup>12</sup> Dados retirados do Censo Escolar 2010 – comparativo entre Redes (MEC/INEP).

crianças pequenas no espaço das quatro escolas municipais especiais, através do serviço<sup>13</sup> intitulado Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial. Para os alunos da educação infantil, encontram-se em funcionamento 13 salas de EP e PI, situadas nas quatro escolas municipais especiais, na escola especial de surdos Salomão Watnick e na União de Cegos do RS (UCERGS).

Nessa direção, se faz necessário abordar o espaço pedagógico das quatro escolas especiais, por serem estes os locais institucionais na Rede em que se desenvolve prioritariamente o serviço de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI), o qual será destacado neste trabalho.

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

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

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

*[...] os professores estavam sendo chamados e se reuniam na SMED para fazer o projeto e, dentro deste projeto, já na entrada, eu propus para o grupo de professores que estavam presentes [...] nós, dentro do projeto do Tristão, colocamos a possibilidade de um trabalho com as crianças pequenas, pensando já na questão da prevenção secundária das crianças ao chegarem à escola especial. Isso significava que nós iríamos iniciar um*

---

<sup>13</sup> De acordo com a SMED/POA, a Educação Precoce consiste em um atendimento direcionado às crianças de zero a três anos de idade, com problemas de desenvolvimento detectados antes, durante ou após o nascimento (prematuridade, síndromes, paralisia cerebral, hidrocefalia etc.). E a Psicopedagogia Inicial é direcionada às crianças de três a cinco anos e onze meses (individual e/ou em grupo), buscando, através do brincar e de outras experiências significativas, a ampliação das possibilidades de aprender e de encontro com o outro. Dados retirados do material de divulgação impresso da SMED/2012.

*trabalho com as crianças de zero a seis, pensando um pouco na estimulação precoce. Não tínhamos ainda o nome do atendimento das crianças de três a seis, então colocamos o nome de Educação Precoce pensando já que seria dentro de uma Secretaria de Educação [...]. (professora de PI - grifo nosso).*

Em seu depoimento, a professora acima ilustra o movimento realizado por um grupo de educadores especiais interessados em trabalhar com as crianças pequenas, buscando uma maneira de estruturar um serviço específico para atender este público. Pelo fato de o serviço estar localizado no espaço escolar, considerava-se que esse serviço deveria apresentar elementos do campo pedagógico. Ou seja, a concepção de atendimento precisaria transcender uma perspectiva clínica frequentemente associada ao acolhimento e ao cuidado destas crianças.

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

Assim, em 1992, com a adesão de outros professores ao projeto, estabeleceu-se uma parceria com o Hospital Materno Infantil Presidente Vargas. Essa parceria permanece até hoje, com a participação de duas professoras das escolas especiais. Em 1996, para dar continuidade ao trabalho realizado na Educação Precoce, passou-se a oferecer uma nova modalidade de atendimento – a Psicopedagogia Inicial –, tomando como base a experiência de profissionais envolvidos na formação do Centro Lydia Coriat de Buenos Aires/AR.

## **ESCOLHA DE UM MÉTODO... O PERCURSO**

O presente estudo tem como base a abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os “investigadores qualitativos” frequentam seus locais de pesquisa por considerarem o contexto um elemento importante na construção de seu estudo, e também porque devem estar atentos ao observar o campo de pesquisa, pois “[...] tudo tem potencial

para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p.49). Ainda segundo estes autores, durante a análise, os dados vão ganhando forma de acordo com a escrita, como se o processo de condução da investigação fosse um constante diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos.

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

As entrevistas foram realizadas em quatro escolas especiais, com quatorze educadoras desta área que atuam como professoras de EP e PI, e na Secretaria Municipal de Educação com a Coordenadora do serviço. Com o intuito de preservar suas identidades, os nomes utilizados no presente texto são fictícios. As entrevistas foram amparadas por um roteiro norteador, salientando pontos considerados pertinentes e, ao mesmo tempo, flexíveis, a fim de obter o maior contingente possível de informações sobre a temática de interesse.

Como ponto de partida da presente investigação questiona-se: por que tem ocorrido o encaminhamento de crianças que se encontram no início da escolarização, e que tiveram acesso a atendimento educacional especializado, para matrícula exclusiva em escolas especializadas? Observou-se que das 65 crianças atendidas na psicopedagogia inicial, matriculadas na escola infantil em 2010, 43 foram encaminhadas para o ensino comum e 22 para o ensino especial?<sup>14</sup> Por que o encaminhamento de alunos da educação infantil para o

---

<sup>14</sup> Estes dados foram coletados junto a Coordenação do serviço de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) a partir de planilhas preenchidas pelas educadoras especiais do referido serviço. Estas planilhas foram entregues em Dezembro de 2010 e são referentes ao mapeamento dos alunos que completam seis anos de idade até 28/02/2011.

ensino fundamental é alvo de discussão – resultando em mudança de rota na escolarização - uma vez que essas crianças já estão no ensino comum? Quais os motivos dessa continuidade gerar questionamentos? A frequência ao atendimento especializado – psicopedagogia inicial -, mesmo que de forma complementar, se constitui ou se anuncia como uma “semente de pertencimento” à escola especial? Ou, ainda, o objetivo principal desse serviço especializado<sup>15</sup> não é o oferecimento de suporte para o auxílio à permanência da criança na escola de ensino comum?

O debate, relativo ao encaminhamento das crianças da educação infantil para o ensino fundamental comum, associa-se a procedimentos que parecem questionar a ideia de que o lugar dessas crianças seria, exclusivamente, a escola especial, e ganha relevância quando se discute uma possível antecipação da matrícula no ensino fundamental.

### **DESAFIOS E TENSÕES NA PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL...**

Analisar um serviço – no caso o de educação precoce e psicopedagogia inicial – em processo requer atenção ao movimento gerado nessa relação com o resultado que pode ser observado. Neste texto, apresentamos esse processo, focalizando a especificidade da transição das crianças com deficiência para o ensino fundamental, pois entendemos essa passagem como um dispositivo para pensar o conjunto, considerando que essa transição articula muitos outros fios implicados na existência de um serviço tão complexo<sup>16</sup> quanto aquele representado pelos referidos dispositivos pedagógicos.

A partir das informações construídas juntamente com o grupo de professoras atuantes nesse serviço a respeito do tema “*passagem*” das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, destacamos pelo menos dois níveis de responsabilidade

---

<sup>15</sup> No decorrer deste texto, utilizaremos as expressões: serviço especializado, atendimento educacional especializado ou atendimento de apoio especializado como designações para o serviço de educação precoce e psicopedagogia inicial. Embora, no presente texto façamos referência, em alguns momentos, apenas a psicopedagogia inicial em função da ênfase no grupo de crianças com idade para inserção no ensino fundamental.

<sup>16</sup> Falamos aqui em complexidade, partindo do que Vasconcellos (2006) vai destacar como uma das dimensões que compõem o novo paradigma da ciência. De acordo com a autora, o pressuposto da complexidade apresenta a importância de uma ampliação do foco, ação que nos leva a olhar para o objeto em seu contexto, atentando para as relações existentes, valorizando uma ideia de contínua processualidade, entre todos os elementos envolvidos.

decisória, os quais constituem o processo de passagem. Há o nível dos gestores, envolvendo a assessoria de educação especial, a qual representa a Secretaria Municipal de Educação (SMED) junto às escolas. E há o nível dos educadores especializados, responsáveis pelo serviço de apoio especializado na Rede. Nessa direção, dos dois níveis sinalizados, há um confronto de diferentes posicionamentos.

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

Interessante observar que apesar de existir uma intencionalidade e um direcionamento da equipe da secretaria, esta lida com pontos de tensão junto às professoras especializadas. Apesar do reconhecimento de que toda a criança “ganha” no ensino regular, a professora percebe a presença da hesitação, da dúvida, do questionamento quanto ao encaminhamento, ou melhor, a permanência do aluno do ensino comum. Um primeiro ponto de tensão/reflexão refere-se ao por que a passagem da educação infantil ao ensino fundamental implicaria (para alguns alunos com deficiência) uma mudança de modalidade de ensino: de comum para o especial? Poderíamos pensar quais critérios decidem/incidem sobre essa escolha? Ou seja, quais alunos permanecem no ensino comum e quais são encaminhados para o especial? Quais características devem apresentar esses alunos para serem inseridos em uma das possibilidades acima referendadas? E ainda, a interrogação de algumas professoras somente é possível porque para essas crianças (com deficiência) ainda continua a existir a possibilidade de vivenciarem seus processos de escolarização nos

espaços escolares especializados. Nesse sentido, há educadoras especiais<sup>17</sup> que descrevem o processo da seguinte forma:

*A criança que sai da PI para o ensino regular já sai com a garantia do atendimento na SIR; nós temos reuniões, fóruns de discussão. Então, fazemos esse encaminhamento e, é claro, **têm crianças que vão e voltam**, porque fazemos essa tentativa e **não dá certo**. Tanto a criança quanto a escola não conseguem dar conta dessa demanda, e temos uma demanda de aprendizagem ainda para cobrar. No ano que vem, por exemplo, nós receberemos **dois que estão voltando**. (...) mas o pior momento é esse, quando temos que encaminhar uma criança na qual tu vês possibilidades, mas que tu sabes que **ainda a escola regular não está preparada, não tem como atender**. Então, eu digo assim: são **crianças do limbo**, que não são nem daqui nem de lá, e eu acho isso muito triste; crianças que tu sabes que têm um potencial, que poderiam ter condições de uma evolução, enfim. E **tu tens que mandar e, tu sabes que vai voltar**, e voltam detonados; então, realmente é muito cruel, é muito difícil mesmo. [professora de PI – grifo nosso].*

Qual o significado deste “não dá certo?” Será que pressupõe, por parte da educadora especializada, uma expectativa de não existirem problemas a serem enfrentados, de não haver dificuldades por parte da escola? É como se fosse possível prever uma estabilidade no âmbito escolar. Quando há presença de uma criança com deficiência na escola, esta terá uma reorganização automática? Ou dependerá de um certo tempo, de uma aproximação dessa criança com a professora e demais crianças? A reorganização do espaço, do planejamento, a adaptação desta criança, tudo isso exige um tempo, até mesmo para a professora conhecer seu aluno.

Ainda refletindo sobre a fala exposta anteriormente, qual o significado para uma professora saber que a criança vai voltar? Pergunta-se: quando se sabe antecipadamente sobre o retorno desse aluno, quais apostas educacionais são realizadas? Ou, ainda, qual o sentido da expressão “crianças do limbo?” São crianças que enfrentam dificuldades de acesso à escola comum devido à sua deficiência ou à deficiência da escola?

O depoimento da professora em questão parece exemplar sobre essa questão, pois reflete a opinião de muitas outras educadoras entrevistadas: “as crianças vão e voltam”. Qual o significado desta afirmação? Elas são alunas da escola infantil e recebem atendimento especializado na escola especial, mas não são alunas da escola especial. Essa

<sup>17</sup> No decorrer deste texto, usaremos as nomenclaturas: educadora especial, professora de PI, educadora e professora como sinônimos para falar de uma figura única, a professora de psicopedagogia inicial que atende as crianças da educação infantil na escola especial.

afirmação parece indicar que a frequência da criança ao atendimento especializado, localizado na escola especial, resulta em uma “marca” possível de permear toda a sua caminhada escolar. Uma professora do serviço de psicopedagogia inicial (PI), sinaliza essa relação:

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

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

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

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

Em caso de dupla matrícula – escola de educação infantil e serviço especializado -, é necessário lembrar que um dos espaços é frequentado continuamente, às vezes em turno integral, e o outro, apenas uma ou duas vezes por semana. Porque, então, o destaque é colocado na matrícula do espaço especializado? Esse atendimento de 45 minutos, realizado uma ou duas vezes por semana, tem a capacidade de gerar uma visibilidade maior do que a escola frequentada diariamente pela criança?

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

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

Essa ressalva feita sobre a família, em relação à preocupação com o filho “protegido”, surgiu na fala de algumas das educadoras presentes nas reuniões referentes ao processo de passagem – “(...) a escola assusta a família; sai de um espaço superprotegido para um lugar enorme (...)” (Vera). Contudo, para além do aspecto físico, há uma ligação emocional da família com o serviço, e isto constitui um vínculo com os professores de EP e PI.

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

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

A partir da fala da professora acima, percebem-se dois movimentos: um relacionado ao espaço da educação infantil, o qual permite uma maior aproximação dos pais com os profissionais que trabalham no atendimento de seu filho, e um segundo relacionado com o serviço de EP e PI, por esse serviço não centralizar seu atendimento apenas na criança, mas, sim, estendê-lo à família e à escola infantil.

Quando um serviço não se restringe apenas a quem recebe o atendimento, mas sim procura valorizar o percurso plural dessa criança, bem como as relações que a constituem, está presente uma valorização do contexto e das relações responsáveis pela produção dessa criança. Nessa direção, Maturana e Varela (2007, p.150) destacam “(...) tudo o que é dito é dito por alguém”, a partir deste aforismo os autores trabalham com o conceito de contabilidade lógica, de “(...) como observadores, podemos ver uma unidade em domínios diferentes, a depender das distinções que fizermos (...)”, conceito este presente na decisão do encaminhamento, ou até mesmo na defesa de um tipo de posicionamento. Ainda, de acordo com Maturana e Varela (2007), toda reflexão feita pelo ser humano ocorre na linguagem,

(...) Toda reflexão, inclusive a que se faz sobre os fundamentos do conhecer humano, ocorre necessariamente na linguagem, que é nossa maneira particular de ser humanos e estar no fazer humano. Por isso, a linguagem é também nosso ponto de partida, nosso instrumento cognitivo e nosso problema. (MATURANA e VARELA, 2007, p.32).

Refletindo sobre a questão apresentada pelos autores, afirmamos que somos constituídos na linguagem. Assim, toda a afirmação feita sobre a criança com deficiência, durante o processo de avaliação de seu encaminhamento, também a constitui.

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

Qual o significado da afirmação acima sobre uma escola ideal? Um espaço para estimular o diálogo entre o professor de sala de aula e o educador especializado? Local onde se valoriza a permanência da criança com deficiência?

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

Atualmente<sup>18</sup>, as educadoras especiais responsáveis pelo serviço de EP e PI têm um papel relevante associado ao encaminhamento das crianças para o ensino fundamental. Segundo a Coordenadora do serviço, se por um lado houve uma diminuição da participação dos professores da SIR no processo de passagem, por outro ocorreu também um fortalecimento do serviço e do grupo da EP e PI. Assim, foi estabelecido que, se a criança estivesse frequentando o atendimento de PI mais o da escola infantil, esta equipe de profissionais (professor de sala, direção da escola infantil e educador especial) teria condições de falar sobre a criança e, principalmente, de participar do seu encaminhamento para o ensino fundamental.

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

---

<sup>18</sup> Segundo informações dos gestores, anteriormente, as educadoras especiais da SIR participavam desse processo de avaliação, porém, com o passar dos anos, houve um aumento na demanda de crianças com deficiência na Rede, o que impossibilitou o acompanhamento das educadoras da SIR no processo de passagem.

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

Nessa direção, a assessoria de educação especial decidiu rever o processo de passagem para o ano de 2010/2011, estipulando três momentos diferenciados para que haja uma maior interlocução entre os serviços especializados do ensino infantil e do fundamental. Estes três momentos seriam compostos pelo envolvimento de diferentes profissionais, tendo continuamente a participação das pessoas responsáveis pela gestão<sup>19</sup>, a estes se somam, em um primeiro momento, a direção ou professor da escola infantil e a equipe da PI. No segundo momento, os professores do atendimento educacional especializado (PI e SIR). E, no terceiro<sup>20</sup> momento, os professores da SIR e os professores das salas de aula que receberão estes alunos, com o intuito de construir estratégias para o auxiliá-los. Trata-se de um processo que se torna mais complexo, envolve grande número de sujeitos, mas deveria favorecer o fluxo de encaminhamento para o ensino comum.

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

Em uma maneira mais abstrata, a declaração de Korzybski afirma que em todo pensamento, percepção ou comunicação sobre percepção, há uma transformação, uma *codificação*, entre o relatório e a coisa relatada, o Ding an sich. Acima de tudo, a relação entre o relatório e a misteriosa coisa relatada tende a ter a natureza de uma *classificação*, uma atribuição da coisa a uma classe. A denominação é sempre classificadora, e a demarcação é essencialmente a mesma coisa que a denominação. (BATESON, 1986, p.36).

---

<sup>19</sup> A Coordenadora do serviço de EP e PI e outra pessoa que exerce o papel de Coordenadora adjunta do setor de educação especial e Coordenadora do serviço de atendimento educacional especializado do ensino fundamental (SIR).

<sup>20</sup> De acordo com a assessoria da educação especial, este terceiro encontro não ocorreu até o momento; está previsto para que ocorra entre Dezembro/2010 e Janeiro/2011.

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

Alguns dos elementos destacados, presentes no pensamento do referido autor, como mapa e território, percepção do diferente, construção de imagens, de um discurso a partir daquilo que “penso ou quero” enxergar perpassam pelo momento de transição das crianças com deficiência, do ensino infantil para o fundamental, pois todos os discursos permeando o encaminhamento delas são expressos a partir de diferentes contextos: o da educadora especial, da professora de sala, da família etc. Todos esses discursos constituem uma mesma criança. Nessa direção, a fala abaixo apresenta a participação de alguns destes mapas que constituem um mesmo território:

*As professoras da PI faziam toda uma conversa com a família de que a criança ia para o fundamental, daí a SIR bota o olho na criança e diz: “Não, não pode”. Então, confunde a criança, a família (...). Então passamos a régua; o que decidirmos como grupo (da secretaria), junto com o pessoal da PI e da escola infantil, indica a decisão final (...) Este ano, estamos elaborando milhares de etapas para ver se acompanhamos melhor (...) porque não é justo (...) tanto que, às vezes, aparecem falas de alguns professores da SIR<sup>21</sup>: **“as crianças candidatas ao Ensino Fundamental”. Elas não são candidatas, é um direito (...).** [coordenadora do serviço de EP e PI – grifo nosso].*

“Crianças candidatas ao ensino fundamental”, qual o significado desta afirmação? A criança deve apresentar quais características a fim de ser considerada apta ao ensino fundamental? Que ações precisam ser desempenhadas para a mesma ser avaliada como um

---

<sup>21</sup> Segundo informações da gestora do serviço de EP e PI, estas falas teriam assumido a concepção de uma espécie de roteiro organizador, relativo ao tema de passagem das crianças, que circula de forma interna na Secretaria e que neste roteiro, esta expressão está presente. Ainda, de acordo com a gestão, a concepção presente nesse roteiro não é compartilhada por todas as professoras da SIR.

aluno? A referência nos remete ao pensamento de Maturana e Varela (2007), quando estes discutem uma posição relacionada ao ser vivo “mais ou menos adaptado”; é como se a criança tivesse de demonstrar estar apta a exercer o papel de aluno do ensino fundamental comum.

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

Um sujeito é considerado mais apto do que outro. Esta questão está diretamente relacionada com a ideia atual de escola, onde os alunos são selecionados, como se cada um tivesse de se moldar à escola. Esse movimento parece ter um sentido questionável, afinal o meio também está afetado nessa relação. Ambos (estrutura e meio) implicam ações entre si, não há uma determinação do meio, mas sim uma relação onde todos estão implicados.

Dando continuidade a esta suposta “seleção” realizada pelas escolas e alguns profissionais envolvidos na mesma, a Coordenação do serviço descreve quais são as ações responsáveis pelo grupo da SIR; é importante lembrar que, nessas orientações, uma reavaliação da criança não está prevista:

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

A fala da gestora acima parece indicar uma preocupação ou um cuidado em garantir que a criança seja avaliada apenas uma vez, ou seja, evitar a existência de um movimento de

contínuas avaliações, as quais se instituem como um denso filtro, tendendo a dificultar o movimento que seria previsível para a matrícula. Parece haver uma tentativa de dirigir o trabalho tanto as educadoras especializadas do serviço de EP e PI, quanto as da SIR, orientando estas a incentivar o aluno a usufruir, em modo transitório, do atendimento educacional especializado. Muitas vezes a opção pela permanência no ensino exclusivamente especializado é feita quando a criança é reavaliada pelas educadoras da SIR, embora a própria avaliação da professora da PI possa também apresentar a opção de não considerar a criança “apta” para o ensino fundamental. Nessa situação, a avaliação poderia ser utilizada, para a identificação de recursos, estratégias e adaptações necessárias para que a criança possa permanecer na escola.

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

Com base nesse depoimento, muitos são os destaques possíveis. Esta fala da gestora anuncia um posicionamento: de existirem dúvidas permeando o contexto da Rede, tanto do ponto de vista das educadoras especializadas, quanto da própria Secretaria de Educação. De acordo com a entrevistada, tais dúvidas seriam improcedentes, pois estamos falando de uma Rede de Ensino que possui uma vasta história de inclusão vivendo um momento de crescimento, de qualificação: “[...] o que estamos fazendo agora é falando sobre as coisas e pensando como é que nós as qualificamos [...]”, ou seja, ao invés de pensar em novas etapas referentes ao encaminhamento das crianças, para verificar se estas estão “aptas” para o ensino comum, deveriam planificar e delinear a qualificação da escola e dos professores para o recebimento delas.

Em muitos de seus textos, Bateson fala sobre a importância das relações e de como algumas das características dos sujeitos, como a indisciplina, a agressividade, ou até mesmo a própria deficiência, não estão no sujeito em si, mas sim na relação que este estabelece com um contexto. Como se o mesmo fosse um observador criando o objeto observado, exercendo a função de co-construir a realidade.

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

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

## CONSIDERAÇÕES

Diferentes movimentos constituintes de um mesmo serviço especializado. Identificação de pontos de tensão entre os professores do ensino fundamental e os educadores especializados. A participação ativa da família. O movimento da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre de investir no aprimoramento do processo de passagem das crianças para o ensino fundamental. São muitos os sinais de um diálogo, por vezes, incompleto entre as partes. A criança “mapeada” possuirá condições de ingresso e permanência no ensino fundamental? Percepções e compreensões dissonantes e determinantes... Se nossas lentes, a partir de sua singularidade, o percebem como limitado,

restringimos imediatamente os papéis sociais disponíveis em sua vida. Nesse sentido, o seu aprender e a sua escolarização, se tornam um obstáculo de difícil ultrapassagem. Deixamos de desafiá-lo, de estimulá-lo a ir além de uma barreira a qual estabelecemos solidamente em nosso pensamento, delineando nossas ações. Porém, se nossas lentes, contemplando sua singularidade, conseguirem desviar de rotas preestabelecidas construindo possíveis trajetos, trilhando novos caminhos, descobrindo outros atalhos, poderemos vislumbrar a inventividade produzida no encontro e, dessa forma, sustentar a passagem da educação infantil para o ensino fundamental e os processos de escolarização das crianças com deficiência no ensino comum.

As reflexões apresentadas nos mostram a complexidade de um processo de instituição de uma política de inclusão escolar, a partir da análise da recente trajetória de uma rede específica. Complexidade que se traduz na variabilidade da oferta de serviços especializados, com predomínio dessa oferta para o ensino fundamental; na limitação da existência de apoio qualificado para as crianças que se encontram em fase inicial de escolarização; nos sentidos atribuídos ao espaço – escola especial – de suposto pertencimento da criança, com efeitos para se pensar suas (im)possibilidades de enfrentar as exigências de estar em um espaço desafiador como a escola; na tendência de aproximação com as famílias no sentido de transferir responsabilidade sobre os processos decisórios que envolvem a escolarização; nas tensões que articulam as diretrizes nacionais para a educação especial e o plano cotidiano relativo às decisões de cada docente ou gestor. As evidências de um movimento de oscilações, de posicionamentos conflitantes, são indícios de como tem se constituído a política educacional para a educação especial: um campo de divergências e disputas, de conflito de interpretações. A análise dessas disputas na oferta de serviços qualificados para a escolarização de crianças de 0 a seis anos poderá produzir efeitos no sentido de valorizar um dos pontos frágeis dessas redes que constituem nossos sistemas educacionais.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15ªed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

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

BATESON, G. **Metadiálogos**. 2ªed. Trajectos. Lisboa: Gradiva, 1972.

BATESON, G. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

\_\_\_\_\_ ; BATESON, M. C. **El temor de los Angeles**. 2ªed. Barcelona, Espanha: Gedisa, 1994.

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto ed., 1994

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011.

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

BUENO, J.G.; MELETTI, S.M.F. Educação Infantil e Educação Especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 11, n. 3, p. 278-287, set-dez, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias de Educação infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2000, nº 14.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº19.

MATURANA, H.; VARELA, F.J. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 6ª Ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.

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

SUSIN, M.O.K. **A educação infantil em Porto Alegre**: um estudo das creches comunitárias. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VASCONCELLOS, M.J.E. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2006.

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