

Contexto de inclusão escolar para a infância no Rio de Janeiro: tensões entre a produção de políticas e práticas

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir as políticas públicas de Educação Especial e o impacto delas sobre as práticas educacionais. Para isso, apresenta o caso de um menino de 8 anos, pertencente à rede municipal de Educação do Rio de Janeiro e analisa a busca de sua família por espaços de inclusão escolar. Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema e analisados documentos das esferas legislativas nacional e local para compreender as modalidades de implementação da educação inclusiva no referido município. Isso se deu em diálogo com a produção teórica de vários pesquisadores da área (OLIVEIRA, 2009; GLAT; BLANCO, 2007; FONTES, 2009; PLETSCHE, 2011; MENDES, 2010). A abordagem do policy cycle fundamentou a análise da trajetória das políticas públicas de inclusão escolar, explicitando as tensões emergentes do campo da prática e os movimentos existentes entre a produção de políticas, práticas e resultados/efeitos. Voltou-se para a criança, sujeito deste estudo, através da metodologia de Estudo de Caso. Foram realizadas duas entrevistas com a mãe, tendo por objetivo investigar como a escolarização do menino foi-se dando e como as suas dificuldades de aprendizagem têm sido entendidas nos espaços educacionais que frequentou de 2009 até 2012. A família da criança também foi acompanhada, exemplificando a comparação entre os textos oficiais e as reinterpretações no contexto da prática. Os dados levantados possibilitam concluir que as trajetórias e experiências da criança e da família foram repletas de obstáculos e inseguranças, frente às expectativas negativas, das escolas frequentadas, quanto ao desenvolvimento e à escolarização possível para o menino. O estudo aponta que não é suficiente conhecer os direitos à educação da criança com necessidades especiais. As instituições precisam se aproximar dos familiares, ouvindo-os e reconhecendo-os como parceiros privilegiados na construção de alternativas efetivas que garantam o direito à educação para essas crianças.

Palavras-chave: Educação especial – Rio de Janeiro; Educação de crianças; Educação inclusiva.

Para citar este artigo:

SILVA, Maciel Cristiano da; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Contexto de inclusão escolar para a infância no Rio de Janeiro: tensões entre a produção de políticas e práticas. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 81 – 121, maio/ago. 2015.

DOI: 10.5965/1984723816312015081

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723816312015081>

Maciel Cristiano da Silva

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Brasil
mcs.pesq@live.com

Vera Maria Ramos de

Vasconcellos

Doutora em Social Developmental Psychology pela University of Sussex – Reino Unido
vasconcellos.vera@gmail.com

Context of inclusion for children in Rio de Janeiro: tensions between the production of policies and practices

Abstract

The aim of the present study is to discuss of public policies of special education and their impact on educational practices. With this purpose, is presented the case of an 8-year-old boy belonging to the municipal network of Rio de Janeiro's education, analyzing your search for spaces of school inclusion. Was done a bibliographic study on the subject and documents were analyzed from national and local legislation to understand the modalities of implementation of inclusive education in Rio de Janeiro. This was developed in dialogue with the theoretical production of several researchers in the field (OLIVEIRA, 2009; GLAT & BLANCO, 2007; FONTES, 2009; PLETSCHE, 2011; MENDES, 2010). The boarding of policy cycle allowed the analysis of the trajectory of public policies of school inclusion, presenting the tensions emerging from the field of practice and existing movements between the production of policies, practices and results/effects. The Case Study was the methodology using to address the child, subject of this study. Were conducted two interviews with the mother, aiming to investigate how was it built his educational process and how his difficulties of learning in educational spaces that frequents understood. The child's family was also accompanied, favoring the comparison between the official texts and reinterpretations in the context of practices. The data obtained allow us to conclude that trajectories and experiences of the boy and his family were filled with obstacles and insecurities, as a result of negative expectations from schools frequented, in relation to the process of educational development of the child and his possibilities. The study shows that it is not enough to know the rights to education of children with special educational needs. Institutions need to be closer to family, listen to them and recognize them as participants essential in the construction of effective alternatives that guarantee the right to education for children.

Keywords: Special education – Rio de Janeiro; Children education; School inclusion.

Notas introdutórias

O presente trabalho é parte da pesquisa de mestrado¹ que teve por proposta voltar três anos depois (*follow-up*) às crianças de dois estudos anteriores². A dissertação investigou de que modo a escolarização foi propiciada às crianças com possíveis deficiências detectadas enquanto frequentavam creches municipais e como se deu o processo de inclusão na rede municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ). O artigo apresenta um dos casos estudados e retoma as articulações desenvolvidas na pesquisa que lhe serviu de base, com objetivo de discutir as políticas públicas de Educação Especial e o impacto delas sobre as práticas educacionais. Analisa o percurso de escolarização de um menino em espaços de inclusão escolar na rede municipal de Educação da referida cidade. Para isso, dialoga com os principais autores da área (OLIVEIRA, 2009; GLAT; BLANCO, 2007; FONTES, 2009; PLETSCHE, 2011; MENDES, 2010.) e adota a abordagem do *policy cycle* para acompanhar a trajetória das políticas públicas de inclusão escolar. Busca, desse modo, confrontar os documentos de diversas esferas legislativas (nacionais e locais) para a implementação da educação inclusiva no referido município. Para isso, apresenta as tensões emergentes do campo da prática, considerando os movimentos existentes entre a produção de políticas, práticas e resultados/efeitos.

Como campo de ação, a Educação Especial é tida como prática social produzida historicamente. Possui um campo de atuação com dimensões dialéticas entre indicadores, tanto conceituais e metodológicas, como sócio-histórico-político (MAGALHÃES et al, 2011). A perspectiva de inclusão traduz uma nova cultura escolar que implica num processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais. Uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educacionais que alcancem a todos os educandos, se distingue “da escola tradicional que exigia a

¹ Dissertação de mestrado “Trajetórias educacionais de crianças com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro”, defendida em 2013, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

² Dissertação de mestrado “Crianças Focais: a triangulação educação-família-saúde na creche”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação; e monografia de conclusão de curso em pedagogia “Infância, Educação e Inclusão: um estudo de caso”, apresentada à Faculdade de Educação. Ambos os estudos concluídos em 2009 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

adaptação dos alunos às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

Ao considerar os aspectos da inclusão, devemos pontuar que o princípio que a norteia extrapola o campo educacional. Pensar em inclusão é considerá-la no âmbito maior que envolve o campo social e nos obriga a dividir as discussões entre governo, escola e sociedade. Isso se faz necessário, uma vez que é urgente refletir sobre o papel da escola na sociedade que se pauta no princípio da inclusão. Como destaca Dubet (2003), a história sempre contribuiu para os processos de exclusão, através de procedimentos que produzem e reforçam as desigualdades. Esse princípio deve ser encarado como política pública, em que as discussões voltadas à educação são um fragmento do campo maior da inclusão. Contudo, as discussões de educação inclusiva - voltadas para os sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação - compõem o campo de saber da Educação Especial e fazem parte de um momento político atual da educação.

Nesse contexto, faz-se necessário ter como foco o espaço no qual é provocado o processo de exclusão, ou seja, olhar o espaço e o tempo em que o fenômeno ocorre (WANDERLEY, 2008). Para isso, dialogamos com a abordagem do Ciclo de Políticas formulado por Stephen Ball e colaboradores (1992 e 1994), observando a política na inter-relação dos aspectos micro e macroestruturais. Os autores sugerem que assumamos uma postura dialética ao destacar que a política afeta e é afetada pela sociedade civil, sendo um ciclo contínuo e não linear de contextos de influência, da produção de política e da prática, as compreendendo como

(...) representações que são codificadas de formas complexas (através de lutas, compromissos, interpretações de autoridade pública e reinterpretções) e decodificadas de maneiras complexas (através de interpretação e significados de atores em relação com suas histórias, experiências, destrezas, recursos e contexto). (BALL, 1994, p. 16)

Partimos do pressuposto de que a política é iniciada, construída frente às influências das diversas arenas públicas, tais como comunidade científica, movimentos sociais, organismos multilaterais, grupos representativos, entre outros. Com isso, as análises e proposições deste estudo estão pautadas pela inclusão escolar na interface da

Educação Especial e a Infância, em diálogo com os diferentes contextos que envolvem a produção das políticas públicas.

Proposta de Inclusão Escolar na Política Nacional brasileira: efeitos e influências no contexto da educação para infância

A Educação Especial aparece na legislação brasileira como modalidade da educação escolar a ser oferecida nas redes regulares de ensino, públicas e/ou privadas, para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, em diferentes áreas e nos vários níveis de ensino (BRASIL, 1996 e 2001). Essa conceituação direciona a perspectiva de ação dos municípios e estados da federação, assim como traz ao contexto nacional uma nova concepção de sujeitos para quem se destinam as ações voltadas para Educação Especial. Essa concepção oriunda de discussões do âmbito internacional, provindas da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), adota uma compreensão abrangente do termo necessidades educacionais especiais (NEE) que engloba desde dificuldades de aprendizagem, provenientes de condições econômicas e socioculturais, como tipos de deficiência (sensoriais, físicas/motoras, mentais/intelectuais), altas habilidades/superdotados ou condutas típicas/transtornos globais do desenvolvimento.

Nessa Declaração proclamam-se as “escolas regulares inclusivas como meio mais eficaz de combate à discriminação”. Dessa forma, determina o acolhimento de todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas nas escolas regulares. O documento reafirma a importância da família no processo educacional, explicitando que ela tem por papel apoiar, cooperar e complementar a educação das crianças com necessidades educacionais especiais, não sendo de competência exclusiva dos Ministérios de Educação, dos sistemas de ensino e das escolas. Os princípios proferidos pela Unesco³, em Salamanca, foram adotados no Brasil e proporcionaram reformas no atendimento de educandos com necessidades educacionais especiais.

A Declaração de Salamanca constitui-se em um ato articulado à agenda de discussão proposta pela Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990).

³ Sigla, em inglês, da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO).

Agenda essa que propulsionou, na década de 1990, diversos encontros internacionais com discussões calorosas pelos participantes dos eventos sobre a inclusão no campo educacional. Tais encontros surgiram como movimentos em prol da redução de segregação dos sujeitos (com necessidades educacionais especiais/NEE) nos sistemas educacionais e foram recebidos por diversos países, inclusive o Brasil, como diretriz educacional prioritária (OLIVEIRA, 2009; GLAT; BLANCO, 2007; FONTES, 2009).

A proposta de inclusão educacional, enquanto diretriz educacional prioritária adotada no Brasil, compreende que os sujeitos com NEE, além de gozarem do direito irrevogável à matrícula em instituições e classes regulares de ensino, também sejam proporcionadas aprendizagem de conteúdos, o que favorece a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho. Essa proposta muda a ótica do processo anterior, que tinha como foco a adequação do educando aos processos de ensino-aprendizagem. Na proposta inclusiva, os processos pedagógicos e a estrutura física e funcional das instituições devem ser apropriados às potencialidades e dificuldades dos alunos (GLAT; BLANCO, 2007).

Apesar das discussões sobre inclusão escolar terem ganhado maior força na década de 1990 com as conferências supracitadas, o discurso já havia sido posto desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. A DUDH/48 é considerada o primeiro marco legal do campo e contribuiu para difusão na sociedade civil dos prejuízos oriundos do processo de segregação e marginalização de pessoas de grupos minoritários. Assim, assegura o direito de todos à educação pública e gratuita, reconhecendo a todos como sujeitos-cidadãos plenos de direito, integrantes e participantes da sociedade (ONU, 1948). Esse documento impulsiona as primeiras ideias de inclusão social, em que os órgãos da sociedade de cada povo necessitam propiciar estruturas adequadas para receber os, então, excluídos. Nessa proposta, a família é firmada como “núcleo natural e fundamental da sociedade”, tendo o direito à proteção. Mendes (2006) afirma que a declaração fundamentou “uma espécie de base moral para a proposta e integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças” (p. 388).

Os documentos internacionais trazem a questão da inclusão nos processos políticos retomando a temática da igualdade e da diferença. Sobre esse viés, podemos compreender as políticas públicas inclusivas como processo para universalização dos direitos do ser humano, sejam civis, políticos e/ou sociais. Declara a importância do processo de ensino de modo a atingir a todos. O conhecimento, nesse contexto, passa a ser encarado como valor universal e se apropriado por poucos, torna-se instrumento de desigualdade e não de emancipação.

Para Coraggio (2000), os documentos internacionais, produzidos a partir da década de 1990, são iniciativas que ocorreram pela necessidade de impor políticas homogêneas de Educação em todo mundo, com intuito de reforçar a conjuntura neoliberal globalizada. Nesse contexto, a educação é assumida na perspectiva de política social pelos teóricos neoliberais, que a encaram como fundamental para a formação de sujeitos que deverão atuar no mercado de trabalho. Macedo e Dias (2012) destacam que nos anos 1990 ocorreu uma intensa reforma no sistema educacional, que buscou adaptar as políticas de educação às políticas de desenvolvimento econômico, exigidas pelas organizações internacionais. Nessa dinâmica, ao compor o panorama de uma política globalizada, o Brasil aderiu às metas das Conferências Internacionais, comprometendo-se a construir um sistema educacional fundamentado no princípio da inclusão. Esse posicionamento favorável do governo brasileiro tem pontos positivos e negativos e é amparado por um conjunto de documentos legais e normativos. Dessa forma, as ideias da DUDH/48 se fazem presentes tanto na Constituição Federal de 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988) como no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/90 (BRASIL, 1990).

Conforme as agências internacionais, a família é reconhecida como tendo papel fundamental no processo de escolarização dos filhos, devendo ser ouvida na construção das políticas públicas, para que se alcance uma qualidade de vida para todos os membros da sociedade. Essa perspectiva reaparece no estudo realizado pela UNESCO, em 2009, em parceria com o MEC/Brasil. Entendeu-se como prioridade de ação a relação “escola-família,” por compreender a inter-relação escola-família-aluno como *locus* de recuperação das singularidades dos educandos, por valorizar o contexto em que estão inseridos (BRASIL, 2009c). O estudo dialoga com a produção acadêmica nacional entendendo que

(...) quando a escola melhora seu conhecimento e compreensão sobre os alunos, sua capacidade de comunicação e adequação das estratégias didáticas aumenta e, em consequência, aumentam as chances de um trabalho escolar bem-sucedido. Nesse sentido, a conquista da tão desejada participação das famílias na vida escolar dos alunos deve ser vista como parte constituinte do trabalho de planejamento educacional. (BRASIL, 2009c, p. 7)

Esse documento pode ser analisado mediante o processo de globalização em que “os Estados Nação individuais mantêm a sua capacidade de conduzir e gerir as suas próprias economias face ao poder das corporações multinacionais” (BALL, 2001, p. 101), sem perder autonomia política. Nessa lógica, apesar de haver uma invasão de elementos culturais externos, os contextos locais não são destruídos, mas se transformam diante de influências oriundas da globalização. Tais influências são apropriadas e ressignificadas pelos sujeitos no novo contexto (BALL, 2001, 2011).

Em 1996, as políticas de inclusão escolar provenientes das discussões e documentos internacionais, após caloroso debate nacional, aparecem traduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9394/96). Lei que designa aos municípios a responsabilidade de oferecer as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental para todas as crianças e jovens que neles residam. Cabe destacar que esse documento já reafirmava a cumplicidade com a família no processo educacional de sujeitos em idade escolar. A ação educacional escolar assumia, assim, o lugar de complementar a ação da família e da comunidade. Além de propor que os serviços para as pessoas com NEE deviam ter início na faixa etária de zero a seis anos, ou seja, durante a Educação Infantil. Naquele documento, a Educação Infantil aparece pela primeira vez como “primeira etapa da Educação Básica” (BRASIL, 1996, art. 29). Portanto, passa a ser obrigatório, também, o início dos serviços provenientes da Educação Especial desde a mais tenra idade. Isso significa que se a educação inicia na Educação Infantil e a Educação Especial é modalidade transversal ao sistema de educação, devemos compreender que os serviços oriundos da Educação Especial (salas de recursos, professores itinerantes, mediadores, etc.) devem iniciar com a entrada da criança nas instituições de Educação Infantil. Contudo, há de se ressaltar que a obrigatoriedade aos quatro (4) anos de idade (BRASIL, 2013) tenciona essa situação ao mesmo tempo em que dá visibilidade para as

crianças com necessidades especiais que estão incluídas (e esquecidas) com efetiva matrícula nas creches e pré-escolas.

O que significa que desde a mais tenra idade devem-se assegurar adaptações ambientais, curriculares e estruturais em equipamentos educacionais que atendam às demandas de pessoas com necessidades especiais. Do mesmo modo, devem ser garantidas oportunidades igualitárias de acesso aos programas sociais suplementares, disponíveis nos diferentes níveis de ensino. De acordo com a referida lei, a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança – de todas as crianças – em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade; e será oferecida em creches para crianças até 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos (BRASIL, 1996, art. 29).

O movimento em prol da inclusão que já vinha crescendo desde 1948 com a DUDH/48 ganhou maior força no Brasil depois da promulgação da LDB/96. A partir dela, surgem diversos documentos legais promulgados pelo governo federal que estabelecem direitos educacionais às pessoas com deficiência, dentre outras minorias sociais, garantindo acesso e permanência de tais sujeitos nas redes regulares de ensino. O marco dessa política no país ocorreu em 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/08). Nela, são propostas condições que sustentam o término da Educação Especial como forma de substituir o ensino comum (PLETSCH, 2011).

Essa proposta dialoga com interesses das instituições financeiras multilaterais de priorizar o processo de escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental, maximizando as ações pedagógicas por meio de um grande quantitativo de alunos por professor (SILVA; AZZI & BOCK, 2008). Passa-se a valorizar o atendimento em alta escala mesmo que se perca em qualidade, planejando a eficácia do sistema de ensino com o mínimo de recursos possíveis (HADDAD, 2008). Isso propiciou – a partir da década de 1990 – a promulgação de políticas de incluir, diretamente no sistema regular de ensino, estudantes que antes estavam excluídos. Nessa lógica, as reorientações do sistema educacional passaram a dispor de um quantitativo maior de professores em classes comuns, já que os que estavam lotados nas classes especiais foram realocados em turmas regulares ou em serviços de apoio ao ensino especial.

Em 2011, ocorre nova reorientação no país referente ao sistema de ensino para a Educação Especial. O governo federal institui o Plano Viver sem Limites (BRASIL, 2011a) que tem por finalidade promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência (Art. 1º). Esse plano apresenta quatro (4) eixos de atuação (educação, saúde, acessibilidade e inclusão social) que passam a nortear a integração e articulação das políticas, programas e ações integrantes do Plano. Com foco na Educação, as diretrizes do Plano são: “garantia de um sistema educacional inclusivo” e “garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado” (art. 3º, inciso I e II). Nesse documento as pessoas com deficiência são

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (art. 2º)

O referido documento faz menção somente às deficiências, não entrando no mérito das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação. A definição presente no referido Plano recupera as discussões dos *Disability Studies*⁴, iniciadas em 1970, que consideravam deficiência as dificuldades e/ou barreiras proveniente de lesões, de caráter biomédico, que obstruem a participação ativa desses sujeitos em sociedade.

Complementar ao Plano Viver sem Limites, a presidência da República, juntamente com Ministério da Educação, assinaram o Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011, que apresenta novas diretrizes para a Educação Especial. A principal mudança faz referência à distribuição dos recursos do FUNDEB e realiza alterações na distribuição do mesmo, passando a admitir a dupla matrícula para os estudantes do ensino regular das redes públicas que necessitam de atendimento educacional especializado. Diferente do decreto que o antecedeu (Dec. nº 6571/2008), a presente legislação admite uso do fundo em

⁴ Skliar (2003) explica que a expressão “*Disability Studies* não pode nem deve ser traduzida como Estudos sobre as Deficiências ou Estudo dos Deficientes. Os *Disability Studies* constituem um campo necessariamente irregular de estudos filosóficos, literários, políticos, culturais etc. que se propõem inicialmente a descolonizar e desconstruir o aparato de poder e de saber que gira em torno daquilo que naturalizamos como o outro deficiente” (p. 155, Nota de rodapé 36). Para maiores detalhes do processo de constituição dos *Disability Studies* ver Diniz (2007).

“sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial” (BRASIL, 2011b). Dessa forma, ele reconhece classes especiais de escolas regulares, as escolas especiais e especializadas como elegíveis para receber verbas do referido fundo, flexibilizando, com isso, a política de inclusão escolar nacional.

Essas deliberações apresentam as principais alterações da legislação vigente e proporcionam impacto direto nas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, tais como: Associações de Pais Amigos dos Excepcionais (APAEs), Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), Sociedade Pestalozzi, entre outros; além disso, mantêm as escolas e classes especiais no sistema educacional público, garantindo aquisição de recursos do FUNDEB.

O documento assume como público-alvo da Educação Especial, crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, todos com direito a atendimento educacional especializado (AEE). Define AEE como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (art. 2º), que deverão ser oferecidos de forma 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” (art. 2º, parágrafo 1º, inciso I), ou de forma suplementar aos alunos com altas habilidades/superdotados.

Política de Educação Infantil na perspectiva inclusiva: algumas ponderações

No decorrer da história, os processos educacionais voltados para infância estiveram vinculados à ideia de preparação para os anos seguintes de escolarização (ensino fundamental). Acreditava-se que desde a mais tenra idade as crianças deveriam aprender a se comportar e moldar sua motricidade às exigências do modelo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. Associado a essa lógica pedagógica, as crianças com necessidades especiais em processo educacional estiveram amparadas por uma educação

assistencialista, em instituições comunitárias e filantrópicas, cujo foco consistia nos cuidados básicos com o sujeito.

Rosemberg (2001) relata que tais práticas de Educação Infantil são oriundas dos primeiros programas brasileiros, por sua vez influenciados por instituições multilaterais, tendo por principais representantes a UNICEF⁵ e UNESCO. O governo brasileiro vivia momentos tensos nos anos 1970, devido à liderança militar, em que o casamento com as agências intergovernamentais privilegiava uma política social para a infância pobre. Essas estratégias estiveram ligadas às ações vinculadas à saúde e à nutrição, envolvendo projetos educacionais e transmissão de valores intergeracionais.

Por isso, até a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), a política para crianças de 0 a 6 anos privilegiava uma visão assistencialista. A maioria das creches e pré-escolas tinha por objetivo compensar carências sociais, preocupando-se pouco com os aspectos educacionais. Essas instituições eram mantidas por grupos de caráter filantrópico e/ou comunitário, que centralizavam suas ações no cuidado e guarda, de modo a minimizar riscos sociais.

O maior foco dado pela CF/88 às ações voltadas para Educação Infantil possibilitou que crianças a quem se destina a Educação Infantil tivessem visibilidade legal. Como afirma Leite-Filho (2005), a criança passou, na letra da lei, a ser considerada “gente”, compreendida como sujeito de direitos e deveres e, portanto, cidadã. Em seguida, o ECA/90 e LBD/96 reafirmaram em seus dispositivos os direitos da criança. Dentre eles, as legislações afirmaram ser a educação direito das crianças, devendo o Estado assegurar os atendimentos e as famílias optarem ou não por esse serviço. Contudo, como denunciado por pesquisadores da área (LEITE-FILHO, 2005; LANTER-LOBO, 2011; MENDES, 2010), o cumprimento desses dispositivos está longe de se tornar realidade, pois apesar de o direito das crianças ter sido conquistado, naquele momento não havia fundo orçamentário definido para que a legislação fosse viabilizada na prática.

A integração do cuidado e educação no atendimento à criança passou a nortear o trabalho das instituições de Educação Infantil, porém na prática esse binômio seguiu fragmentado, pois na creche são priorizados cuidados e na pré-escola as ações

⁵ Sigla, em inglês, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

educacionais ganham maior foco de atenção. Desse modo, ainda é necessário que se revejam as práticas de cuidado e educação, no âmbito da assistência social e da educação, para garantir que as interfaces das necessidades da criança e peculiaridades da família sejam assumidas. Sobre isso, Mendes (2010) ressalta que na relação inclusão escolar e Educação Infantil

a finalidade dupla da Educação Infantil poderia ser um fator facilitador de inclusão escolar, considerando que muitas de suas dificuldades de inserção social emergem na medida em que se ampliam as demandas acadêmicas. Nesse sentido, a inclusão escolar em creche poderia viabilizar uma exposição gradual a essas demandas, o que a médio e longo prazo poderia aumentar as probabilidades de permanência e sucesso nos demais níveis educacionais. (p. 62)

Na Educação Especial, os programas de atenção à criança de 0 a 6 anos com NEE estiveram vinculados a instituições de caráter filantrópico ou não lucrativas, com apoio financeiro do Estado. Tais programas, denominados historicamente de “intervenção precoce”, pautavam-se na valorização das diferenças entre as crianças com desenvolvimento típico e atípico (MENDES, 2010). A autora debate que a Educação Infantil tem o desafio de “tornar os programas regulares de atenção à criança inclusivos para aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais, e este ponto é visto na atualidade como um imperativo ético e moral” (p. 50).

Para refletir sobre a perspectiva inclusiva da Educação Infantil, outros documentos foram publicados pelo governo federal normatizando e/ou orientando as ações educacionais para a infância. São eles: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1999 e 2009a) e a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/98) constitui-se em um conjunto de orientações didático-pedagógicas para os profissionais de Educação Infantil, publicadas em três volumes e tendo como grande norteador

o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das

capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998a, p. 13)

Sobre os RCNEI/98, Schapper (2002) realiza uma breve discussão e enfatiza a ponderação de Mendes (1998) de que o desenvolvimento infantil, no modo como é apresentado no documento, evidencia uma concepção idealizada de criança e desconsidera as diferenças entre os sujeitos. Desse modo, apesar de Mendes (Ibid) considerá-lo rico e abrangente, realiza algumas ressalvas, que nos servem de reflexão:

(...) o documento é discriminatório por focalizar muito o desenvolvimento normal e por não fazer referências às diferenças individuais que impliquem em necessidades especiais. Penso que deve haver um esclarecimento maior sobre o assunto, se de fato se pretende que crianças com necessidades educacionais especiais sejam incluídas nestes programas, para prevenir o professor dos tipos de criança que ele pode encontrar, e do papel que é esperado dele frente a tal clientela. Há que se considerar que não se espera dele nada de extremamente diferente, ou que ele se especialize, mas algumas modificações que estão ao seu alcance e que podem favorecer a integração destas crianças (MENDES, 1998 apud SCHAPPER, 2002, p. 39)

Dois anos após a publicação dos RCNEI/98, houve outro documento complementar relativo às crianças com necessidades educacionais especiais, intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para educação de crianças com necessidades educacionais especiais (RCNEI-EE/00). Esse documento foi produzido pelas Secretarias de Educação Fundamental (SEF) e de Educação Especial (SEESP), ambas as Secretarias do MEC, sem a participação ativa na elaboração da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). A impossibilidade de encontrar esse documento no site do ministério é um fato que merece destaque, pois o mesmo não está nas publicações de nenhuma das Secretarias que o elaboraram.

O novo documento objetivava subsidiar a realização do trabalho educacional, junto às crianças com necessidades especiais de 0 a 6 anos, redimensionando o atendimento especializado oferecido a essas crianças. O documento orienta e apoia o

processo educacional em creche e pré-escola, através do trabalho multidisciplinar de gestores das políticas de educação, saúde e assistência social (BRASIL, 2000). Conforme Oliveira (2009), o documento poderia auxiliar os profissionais de Educação Infantil a identificar diferenças de desenvolvimento proveniente de deficiências (múltiplas, mental/intelectual, sensoriais, física/motora), condutas típicas/transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotados e, até mesmo, os que se encontram em situação de risco (bebês de risco), que não são usualmente listados na caracterização de pessoas com necessidades especiais. A autora destaca, ainda, que as instituições de Educação Infantil são apresentadas no documento como um dos possíveis locais de atendimento especializado, além de outros destinados à saúde e ao serviço social.

O RCNEI-EE/00, ao fazer menção aos RCNEI/98, afirma que nele há características relevantes que favorecem o processo de inclusão, são eles:

Adequação: elaboração do currículo conforme a avaliação dos interesses, habilidades e necessidades das crianças;

Coerência: a organização interna é consistente com uma ordenação didática que facilita a compreensão do seu conteúdo curricular e sua relação com os componentes que a integram;

Flexibilidade: o conteúdo curricular tem estrutura aberta, que permite a introdução de novos elementos e a modificação dos existentes;

Multiplicidade: os referenciais devem gerar diferentes propostas pedagógicas atendendo as demandas e peculiaridades de cada região;

Abrangência: destina ao atendimento educacional de toda criança independente da condição de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2000, p. 23-4)

O RCNEI-EE/00 ainda sintetiza processos de avaliação e intervenção a serem implementados nas instituições de educação e atendimento às crianças com necessidades especiais. São eles: identificar as potencialidades e necessidades, através de entrevista com os familiares das crianças, avaliação psicopedagógica, estudo sociofamiliar, exames médicos, entre outros que se fizerem necessários; integrar os dados obtidos, conforme as áreas do desenvolvimento da criança; elaborar plano individual de intervenção, de modo a estabelecer prioridades e propor esquemas, procedimentos e recomendações; identificar as barreiras que ocorrem no atendimento e

sugerir possibilidades para superá-las; acompanhar e avaliar a criança e os ambientes que a envolvem, de forma a verificar os resultados alcançados (BRASIL, 2000, p. 36).

Com foco na intervenção pedagógica, o RCNEI-EE/00 recomenda atividades essenciais (p. 31), tais como: a elaboração de um plano de intervenção individual e coletivo, para o desenvolvimento de conteúdos curriculares específicos, baseado nas observações e avaliações realizadas com a criança, além dos exames clínicos; introdução de objetivos nas atividades e estratégias a serem empregadas, considerando os materiais e meios utilizados no plano de intervenção; a participação dos familiares nos atendimentos à criança, com objetivo de trocar informações e experiências (BRASIL, 2000).

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), foram instituídos dois documentos, pós-LBD/96: a Resolução CNE/CEB N° 1, de 7 de abril de 1999 (DCNEI/99); e a Resolução CNE/CEB N° 5, de 17 de dezembro 2009 (DCNEI/09), que revoga o documento anterior. Através de um rápido olhar comparativo entre os dois documentos, podemos notar que as DCNEI/99 instituíam princípios gerais da Educação Infantil sem priorizar os processos de combate à discriminação e consequente valorização à diversidade. Fato evidente nas DCNEI/09 que, além de fixar princípios, fundamentos e procedimentos para orientar “as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas curriculares” (BRASIL, 2009a, Art. 2º), devota atenção específica às diversidades, proporcionando

valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. (BRASIL, 2009a, p. 10)

Há de se concordar com o parecer n° 20/2009 sobre a revisão das DCNEI/09, cujo olhar sobre as diversidades também alcança as crianças com necessidades educacionais especiais, assim como

o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para garanti-lo, são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2009b, p. 11)

Na DCNEI/09, a referência direta às crianças com necessidades educacionais especiais ocorre no artigo destinado às propostas pedagógicas de Educação Infantil, ao assegurar condições de efetivação do trabalho pedagógico, de modo a garantir maior acessibilidade a todas as crianças. Conforme podemos constatar no fragmento da resolução reproduzida a seguir:

Art. 8. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como 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.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as **crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**. (BRASIL, 2009a. Grifo dos autores)

Nas citações apresentadas, merecem destaque os termos usados para se referir às crianças com necessidades educacionais especiais, pois para especificar a quem se destina o atendimento, a DCNEI/09 adota as categorizações “patologizantes” de cada criança. Ou seja, há uma definição clara de quem são esses sujeitos. Dessa forma, a

resolução garante que o serviço de acessibilidade será assegurado para crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esses documentos, RCNEI/98 e DCNEI/09, vêm ao encontro das propostas e ações voltadas para aprimorar a Educação Infantil, pautadas pela Política Nacional de Educação Infantil (PNEI/06). O documento apresenta um conjunto de diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações para esse fim. Está estruturado por eixos, de modo a atender às demandas da área (OLIVEIRA, 2009). Conforme o Ministério da Educação (MEC), visa a proporcionar maior qualidade na Educação Infantil, de modo a atender desde aspectos da infraestrutura até processos da gestão pedagógica (BRASIL, 2006a). No que se refere à Educação Especial, o PNEI/06 compromete-se a “apoiar a implantação de Sistemas Educacionais Inclusivos” como uma estratégia de ação (p. 23). Dessa forma, propõe, no decorrer do documento, ações que favoreçam tal implantação dos sistemas inclusivos (BRASIL, 2006a).

Frente à política para educação da infância, a extinta⁶ Secretaria de Educação Especial, (SEESP) em ação independente, publica em 2006, uma coletânea de nove (9) volumes, intitulada Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão, que contempla temas peculiares ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos com necessidades educacionais especiais. Reconhece os processos de cuidado e educação como fundamentais ao desenvolvimento da criança, proporcionando atenção e orientações específicas ao desenvolvimento atípico de crianças com NEE.

Município do Rio de Janeiro e as ações para inclusão escolar na Educação Infantil

No município do Rio de Janeiro, as ações voltadas para a elaboração de políticas em Educação Especial estiveram sempre centralizadas no Instituto Helena Antipoff (IHA), órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação da cidade (SME-RJ). O IHA foi criado na década de 1970 com a responsabilidade de organizar, desenvolver e acompanhar, tanto as ações destinadas às crianças e jovens com necessidades especiais, como propor

⁶ A referida secretaria foi extinta em 2011, pelo Decreto nº 7.480, de 11 de maio do referido ano, tornando-se a Diretoria de Políticas de Educação Especial subordinada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

formação continuada aos docentes que atuam na rede municipal com esse alunado. O IHA tem também a responsabilidade de orientar o trabalho pedagógico com as crianças e jovens matriculados na rede pública municipal. Para isso, mantém, em cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE), Agentes de Educação Especial com a responsabilidade de conduzir e acompanhar os encaminhamentos relativos à Educação Especial em suas respectivas regiões administrativas (GLAT; PLETSCH, 2011).

O Instituto objetiva realizar atendimento e suporte especializado às crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Para tanto, disponibiliza classes comuns, escolas especiais, classes especiais multiseriadas, polos de Educação Infantil, sala de recursos, professores itinerantes e classes hospitalares. Todos seguem um modelo de atendimento que busca o processo de inclusão, facilitando a matrícula de tais alunos em classes comuns. Destina escolas especiais e classes especiais para crianças e jovens com deficiências múltiplas e/ou severas, além de estimulação precoce para os bebês. Para os que se encontram incluídos, com matrículas efetivas em classes regulares, são prometidos serviços de suporte, tais como salas de recursos e professores itinerantes.

A Secretaria de Educação oportuniza a redução do quantitativo de alunos em turmas que tenham estudantes com necessidades especiais. Esse quantitativo sofreu alteração no ano de 2010. Conforme a Portaria E/SUBE/CED nº 06, de 22 de outubro de 2010, do Município do Rio de Janeiro (PCRJ, 2010b), as turmas de creche e pré-escola podem ter incluídas até 2 (duas) crianças que apresentem necessidades educacionais especiais. Até 2009, nas creches havia uma redução de 5 (cinco) crianças.

Na pré-escola, a situação não foi diferente. Até 2009, o quantitativo por turma foi reduzido de 25 para 20 por duas crianças incluídas; em 2010, assim como nas creches, a cada criança incluída havia uma redução de apenas 2 (duas) crianças.

No que se refere à estrutura de atendimento citada, a cidade do Rio de Janeiro conta com: dez (10) Escolas Especiais distribuídas por oito CRE's – duas delas (2ª e 8ª CRE) possuem duas instituições do tipo. O que totaliza 684 Classes Especiais; 27 polos de Educação Infantil; e 9 classes hospitalares. Sobre os serviços de Educação Especial realizados na cidade, Glat & Pletsch (2011) ressaltam que a orientação do IHA é de não ampliar essas formas de atendimento com caráter restritivo, de modo a priorizar a

inclusão de tais crianças nas instituições regulares de Educação. As pesquisadoras pontuam ainda que, apesar desse intuito, o Instituto não prevê a descontinuidade dos serviços existentes, principalmente os destinados às crianças e jovens com graves comprometimentos, pois demandam diversas adaptações (curriculares, infraestruturais e recursos materiais e humanos) disponibilizadas em poucas escolas.

Fato interessante pode ser encontrado no relatório de pesquisa de Glat & Pletsch (2011) o qual expõe que algumas Escolas Especiais do município iniciaram um movimento de “inclusão inversa”, ao matricularem crianças sem deficiências nas turmas de Educação Infantil. Sobre o tema, a equipe do IHA afirma que tal movimento proporcionou alterações positivas na configuração das práticas pedagógicas da escola especial, apesar de não ter havido uma investigação sistemática sobre o tema. O modelo proposto possibilita que crianças, jovens e adultos com e sem necessidades educacionais especiais convivam juntos desde a mais tenra idade, invertendo, assim, estigmas sociais consolidados e proporcionando a diminuição de preconceitos.

Esse processo de “inclusão inversa” ganhou maior ênfase em 2008, após a publicação do decreto federal nº 6571/2008, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino que prestarem atendimento educacional especializado às crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, desde que estejam também matriculados no ensino regular. Dessa forma, com a possibilidade das escolas especiais fecharem por falta de financiamento, a sociedade civil, sob a liderança de mães de crianças e jovens matriculados em classes e escolas especiais públicas no município, iniciaram a obtenção de recursos para a garantia de acesso e permanência à educação de seus filhos em ambientes educacionais que consideravam mais adequados (SILVA, 2013).

A fim de esclarecer os rumos da Educação Especial no município, diante da legislação nacional, em setembro de 2009, ocorreu uma audiência pública que contou com a presença do poder legislativo, executivo e sociedade civil. No evento, a Secretária de Educação de então assumiu que nenhuma criança seria incluída no ensino regular compulsoriamente e, assim, as escolas e turmas especiais não seriam fechadas. A declaração da secretária resultou na Resolução SME nº 1051, de 16 de dezembro de 2009, publicada em Diário Oficial, que estabeleceu critérios para matrícula na Educação

Especial. O documento garantiu a efetivação de matrícula de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em turmas comuns. Propôs a avaliação de crianças com necessidades especiais, prioritariamente, no início do ano letivo, para que sejam delimitadas – pela equipe pedagógica – as ações de suporte e permanência com qualidade, aos alunos com deficiência, nas turmas comuns. Considerou, ainda, que o processo de enturmação e transferência dos alunos de classes e escolas especiais para as turmas comuns somente aconteceria após a avaliação e aprovação do IHA e da aceitação dos familiares (pais e/ou responsáveis).

Em prol desse movimento, a gestão, que assumia os cargos após as eleições municipais de outubro de 2009, criou um Grupo de Trabalho de Pais Representantes da Educação Especial (Grupo de Pais) e firmou a possibilidade de participação do mesmo na elaboração das políticas e ações voltadas para Educação Especial municipal. O grupo foi constituído por 20 pais e/ou responsáveis representantes das 10 CREs⁷, que poderiam sugerir, discutir e propor ações que atendessem às necessidades dos estudantes com deficiência na rede municipal. Apesar de criado, o referido grupo somente ganhou maior visibilidade e reconhecimento em setembro de 2011, quando foi publicada em Diário Oficial a Resolução SME nº 1157 (15/09/2011), que instituiu o referido grupo de trabalho, reconhecendo sua existência “desde 2010, tem ampliado os espaços de atuação conjunta e participativa e possibilitado melhor atendimento” aos alunos com deficiência; “a importância do diálogo entre a família e Secretaria Municipal de Educação, através do Instituto Helena Antipoff, de modo a acompanhar e garantir o sucesso escolar” dos referidos alunos; e “a necessidade de regularização das atividades, bem com das ações e propostas emanadas do grupo” (PCRJ, 2011c, p. 14).

Em maio de 2011, com o fervor das discussões frente ao processo de escolarização de crianças com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, ocorreu um debate público sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva na Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Naquele evento foi realizada análise da conjuntura. Contou-se com a participação da sociedade civil, de universidades públicas, de organismos não governamentais do município e representantes do governo municipal. Ao término da

⁷ Hoje a cidade do Rio de Janeiro conta com onze CRE, após a divisão da 4ª.

cessão foi firmado o compromisso de elaboração de um projeto de lei que regulamentasse a implantação da política de educação inclusiva na cidade.

Outro momento de participação da sociedade civil ocorreu em outubro de 2011, pela solicitação do grupo “Mundo Azul, o Brasil precisa conhecer o autismo”⁸, quando houve uma audiência na plenária da ALERJ, para discutir os rumos das políticas públicas para a pessoa com autismo e suas famílias. Estiveram presentes autoridades representantes das esferas municipais, estaduais e federal, além de pais de pessoas com autismo, entidades do terceiro setor e palestrantes de referência nacional em pesquisa e tratamento do referido transtorno. No evento, foram abordados eixos considerados importantes e que devem constar em uma política pública para tais sujeitos: I) divulgação e conhecimento acerca do autismo para a população; II) ações de rastreamento e vigilância para que haja o diagnóstico precoce; III) estabelecer uma rede de tratamento e atendimento educacional. Em maio de 2013, como resultado desse movimento, foi sancionada a lei municipal que adota ações de vigilância e rastreamento precoce de autismo em instituições públicas da educação e saúde (PCRJ, 2013a). O objetivo foi capacitar profissionais da saúde e educação a identificarem crianças com sinais de autismo, para encaminhá-las à intervenção precoce e acompanhar o seu desenvolvimento.

Ao final de 2012, o Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro deliberou “normas para o atendimento de crianças portadoras de deficiências nas creches e pré-escolas” (PCRJ, 2012a, p.12, art. 1º). A Deliberação E/CME nº 24, de 03 de dezembro de 2012, seguiu as orientações e normatizações federais e municipais, compreendendo que a inclusão escolar na Educação Infantil consiste na garantia de matrícula e permanência de todas as crianças, sem quaisquer formas de discriminação. Para tal, as instituições deveriam fornecer atendimento educacional especializado às crianças (art. 2º) e ter nos projetos políticos pedagógicos e regimentos internos das atividades, recursos e espaços que propiciem o acolhimento a todas as crianças, independente de suas diferenças (art. 3º).

⁸ Consiste em um grupo de pais de pessoas com autismo. Tem como objetivo difundir informações sobre autismo, ao mesmo tempo em que se cria uma rede de pessoas que vivenciam a mesma situação, com a finalidade de lutar por melhor atendimento para os sujeitos com autismo. Maiores informações ver: <http://www.mundoazul.org.br/>

A deliberação trouxe como novidade para a estrutura das instituições de Educação Infantil o docente especializado em Educação Especial, que passou a fazer parte do quadro permanente de profissionais. Esse docente deveria orientar o trabalho pedagógico realizado junto às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidade matriculadas na instituição. E ainda fixa que seria admitido “monitor ou cuidador” para auxiliar o trabalho docente com todas as crianças que necessitassem de apoio constante. Apesar de definir o novo cargo, o documento não faz referência à formação necessária desses profissionais.

Cabe destacar que, desde 2009, esse serviço vem sendo realizado por estagiários de ensino superior, ensino médio na modalidade normal e por estudantes da Educação Especial, tendo como campo de ação prioritário as turmas de ensino fundamental do município. Essa condição foi regulamentada pela Resolução SME nº 1031, de 24 de junho de 2009, que concedeu a realização de estágio não obrigatório na rede municipal de educação do Rio de Janeiro (PCRJ, 2009). As atividades desenvolvidas pelos estagiários, de acordo com a referida resolução, deveriam ser acompanhadas por profissionais especializados da rede de ensino. Com isso, os orientadores deveriam realizar acompanhamento, supervisão e avaliação dos estagiários que estão em processo de formação, portanto, ainda, não aptos a exercer a docência. Em 2012, o poder executivo do governo municipal enviou à Câmara Municipal o projeto de lei nº 1565/2012 para a criação da categoria funcional de Agente de Apoio à Educação (PCRJ, 2012b). Tais profissionais, conforme o PL 1565/2012, atuariam em unidade de Educação Infantil, salas de informática, laboratórios de ciências e salas de aula com alunos incluídos no ensino regular. Após negociações do legislativo com o executivo, o cargo sofreu modificações, passando a ser destinado somente para Educação Especial. Com isso, em outubro de 2013, o PL foi aprovado na letra da Lei nº. 5623, de 01 de outubro de 2013, que cria o cargo de Agente de Apoio à Educação Especial (PCRJ, 2013c), sendo exigida somente a formação de ensino médio para sua atuação.

No início de 2013, foi aprovada a Lei nº 5554, que estabeleceu uma proposta de ação para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A lei garantiu a formação continuada e especializada aos professores e demais profissionais da educação. Cabe

relembrar que é de atribuição do IHA esse processo de formação em Educação Especial. O Instituto oferece cursos de formação, porém, até então, os profissionais interessados deveriam cursá-los no contra turno de sua matrícula. Esse tipo de organização dificulta a efetiva participação dos profissionais, já que vários deles têm jornada dupla, por vezes em outra rede de ensino e, por isso, a maioria não dispõe de tempo para estudos de aperfeiçoamento no município.

Sobre a formação continuada, Glat, Pletsch e Fontes (2009) já relatavam que o instituto, ao longo dos anos, realizou grandes investimentos e ações, focados na sensibilização e formação dos professores atuantes no ensino regular. Entretanto, ressaltavam a necessidade de aprimorar estudos sobre esse processo de formação, oportunizando aos profissionais uma forma dinâmica, em que conhecimentos e competências pedagógicas em prol de uma ação e reflexão teórico-prática fossem mobilizadas.

A lei prioriza a matrícula dos alunos em unidades escolares próximas à residência, cabendo garantir a permanência, acessibilidade e desenvolvimento dos mesmos. As ações pedagógicas devem ser aprimoradas de acordo com as necessidades da criança, por meio de recursos educacionais e planejamentos atentos aos diferentes processos de desenvolvimento e aprendizagem. Enfatizam, ainda, a participação da família no processo de inclusão escolar e tratamentos especializados; assim como a sua importância no desenvolvimento de habilidades dos alunos (PCRJ, 2013b).

Alguns meses depois, em abril de 2013, foi instituída pela Câmara da cidade a Comissão Especial das Políticas para Educação Especial na Perspectiva Inclusiva com objetivo de criar um conjunto de diretrizes para a normatização das ações e propostas do município para Educação Especial sobre uma perspectiva inclusiva. Esse grupo retoma as discussões iniciadas em 2009, com o “Grupo de Pais” e sistematizada no projeto de lei 1224/2011, que pretendia instituir uma política pública municipal para o atendimento educacional de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, assim como um plano decenal para a implementação da referida política (PCRJ, 2011b, 2011c).

As propostas e orientações do município sobre a interface infância e inclusão encontram-se explicitadas principalmente na: Proposta Curricular Multieducação de 1997, em processo de atualização desde então (PCRJ, 1997); e na Deliberação, nº 11 de 25 de maio de 2004, do Conselho Municipal de Educação, que fixa normas para o atendimento de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas (PCRJ, 2004). O primeiro documento aborda conteúdos e conceitos a serem trabalhados nos diferentes níveis de ensino e áreas curriculares, recomenda adaptações curriculares para as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais que frequentam as turmas regulares. Há no documento a sugestão de que os profissionais realizassem uma análise dos objetivos que já haviam sido apresentados na proposta curricular Multieducação (PCRJ, 1997), com a finalidade de focar nas especificidades de cada sujeito. Com isso, os professores refletiriam sobre os caminhos adotados e as adaptações delineadas, para que os educandos com necessidades educacionais especiais pudessem ter acesso à qualidade de ensino (ALVES, 2003).

Glat & Pletsch (2011) concluem, em suas pesquisas que apesar das diretrizes da SME-RJ priorizarem uma proposta de educação inclusiva, de fato são usados outros princípios para alocar e matricular os sujeitos com necessidades educacionais especiais. Relatam a exigência, através de avaliações, de conhecimentos mínimos com intuito de que os educandos ingressem nas classes regulares. Essa prática mantém, nas instituições de educação da rede municipal, critérios de classificação e encaminhamento atribuídos ao modelo da integração. As pesquisadoras informam, ainda, que os profissionais consideram a avaliação clínica como seu principal referencial, contradizendo as orientações propostas pela SME-RJ que privilegiam a “avaliação do processo educacional do aluno” e rejeitam o diagnóstico clínico como fator determinante. Em algumas CREs, se o aluno chegar à escola com um diagnóstico já definido, ele é encaminhado diretamente para a classe especial correspondente. Na falta do diagnóstico, a escola, auxiliada pelo Agente de EE, solicita uma avaliação clínica (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 48).

Além desta estrutura vinculada à Secretaria de Educação, a cidade ainda conta com uma Secretaria voltada, especialmente, para o atendimento da pessoa com deficiência. A Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência (SMPD), existente desde 2007, tem por “finalidade promover socialmente as pessoas com deficiência, através do

fortalecimento da transversalidade nas ações dos órgãos municipais, interagindo, impulsionando e executando programas específicos, mediante a implementação de políticas públicas próprias” (PCRJ, 2007). Conforme o artigo 3º da Lei n.º 4.595, de 20 de setembro de 2007, a SMPD “é responsável pela Política Integrada de Atenção às Pessoas com Deficiência”, a qual irá desenvolver as suas ações pautadas nos princípios previstos na Lei Orgânica de Assistência Social (BRASIL, 1993), em particular no inciso IV do seu art. 2º que prevê “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”.

Na SMPD, há 7 (sete) serviços que atingem direta ou indiretamente as crianças com deficiência. O primeiro deles tem como público-alvo as crianças com deficiência: creches inclusivas e estimulação para crianças. As atividades são desenvolvidas a partir de três ações integradas: as creches inclusivas, a estimulação e a estimulação ampliada. A primeira é volta para as crianças, com ou sem deficiência, de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade com foco nas creches. Na segunda, a criança recebe atendimentos focados na saúde (fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia e musicologia) conforme suas necessidades; essa ação é voltada a bebês de 0 (zero) meses a crianças de 7 (sete) anos. A última é dirigida às crianças, com e sem deficiência, de 4 (quatro) a 7 (sete) anos com atividades de reabilitação, sociopedagógicas, esportivas e culturais.

No que tange a Educação Infantil, o município conta com uma Gerência de Educação Infantil, departamento vinculado à Coordenadoria Geral de Educação na estrutura organizacional da SME-RJ. A gerência constitui-se como esfera responsável pela implementação de ações e políticas em Educação Infantil, assim como espaço de formação continuada dos profissionais de educação atuantes nessa etapa do ensino.

Sobre os processos de formação continuada, realizados até 2010, Rocha (2010) destaca que a gerência de Educação Infantil proporcionava duas ações de formação anuais voltadas diretamente para os profissionais concursados e atuantes em turmas de Educação Infantil. Foram: Seminário de Educação Infantil e Troca de Experiências Bem-Sucedidas. A pesquisadora informa, ainda, que as ações que tiveram início no ano de 2003 tinham como objetivo geral proporcionar uma reflexão sobre a prática. Na primeira proposta, foram oferecidos cursos, oficinas e palestras a uma pequena parcela dos profissionais de creches e pré-escola, selecionados por cotas e por instituição. O

Seminário ocorreu durante quatro dias, desse modo a gerência estabeleceu uma escala por CRE, em que havia um ou dois dias de atividades organizadas. Na segunda proposta, os profissionais assumiram a autoria do processo de formação proporcionando uma troca de experiências, bem como sugerindo o nome do evento. Nessa proposta, após uma seleção realizada pela equipe formada por membros da Gerência, os profissionais de educação apresentaram os trabalhos pedagógicos que desenvolveram em turma de Educação Infantil.

Através de uma análise nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (PCRJ, 2010a) do referido município, pode-se notar que o mesmo apresenta como proposta de trabalho curricular eixos norteados pelas Áreas de Conhecimento e Linguagens, que são subdivididas em: Linguagem oral e escrita, Matemática, Ciências Sociais e Naturais, Corpo e Movimento, Música, Artes Visuais. Independente de analisar se esse tipo de subdivisão é adequado à faixa etária, verificamos que nas especificações expostas em cada área, o documento mostrou considerar somente crianças e bebês com desenvolvimento típico, não havendo qualquer menção aos processos educacionais de bebês e crianças em situação de risco e/ou com deficiência, transtornos globais ou altas habilidades, que apresentassem um processo de desenvolvimento diferenciado.

Outro documento proposto a orientar as práticas dos profissionais de educação para a infância consiste no Planejamento de Educação Infantil: cadernos pedagógicos (PCRJ, 2011a). Nele, há o enfoque em continuar o trabalho anterior (Orientações Curriculares para a Educação Infantil - PCRJ, 2010a), com o aprimoramento para o registro e a avaliação das atividades realizadas com as crianças. É apresentado como norteador para as ações docentes que em sua ação de reflexão e sistematização deve abranger “as políticas nacionais e locais para a EI e os planos da instituição” (p. 14), de modo a atender as especificidades de seu grupo. Defende, ainda, a importância em equilibrar os tipos de atividades, de forma a abranger as áreas de conhecimento e das linguagens apresentadas nas orientações curriculares, assim como mesclar variados momentos no cotidiano, tais como ocasiões tranquilas e agitadas com atendimento em grupo e individuais, privilegiando assim os diversos modos de interação. Novamente, nesse segundo documento, nenhuma menção é feita a bebês e crianças com necessidades especiais.

Os movimentos entre a produção de políticas e práticas: olhares ao caso em estudo

Samuca – a criança em foco neste estudo – ingressou na creche em maio de 2008 e passa a fazer parte do grupamento Maternal I, com crianças de 2 a 2 anos e 11 meses de idade. Devido à normatização da SME-RJ (PCRJ, 2007), a turma com matrícula de crianças com necessidades educacionais especiais teve redução de cinco crianças por cada “incluída”. Contudo, por essa faixa etária, naquele ano, não ser focal às políticas públicas de Educação Especial do município, não houve suporte pedagógico oriundo do IHA/SME-RJ. O único suporte ocorrido foi a referida redução de crianças na turma. No ato da matrícula, as necessidades especiais da criança foram explicitadas pelo responsável, apesar de ter como laudo patológico unicamente um, relativo à surdez. Sem laudos que comprovassem outras dificuldades e exames específicos para detectar o grau de perda auditiva, os educadores, ao longo do convívio com a criança, foram percebendo outras dificuldades.

A falta de apoio do IHA/SME-RJ para ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da criança na instituição foi mencionada pela equipe gestora da unidade. Tal fato aparece também nos relatos da mãe, que aborda a necessidade de apoio pedagógico para os agentes auxiliares de creche e a falta de acessibilidade na edificação da instituição. Cabe destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE/00) previa adaptações nas edificações escolares e os Parâmetros Básicos Nacionais de Infraestrutura para Educação Infantil (BRASIL, 2006b) orientam para que os ambientes sejam planejados de modo a assegurar acessibilidade universal, na autonomia e segurança às pessoas com necessidades especiais.

Em entrevista em 2012, os familiares da criança relataram que desde 2009 o menino aguardava a chegada de carretel para cirurgia em hospital público federal. A mãe disse-nos que naquele ano, em maio, houve entrega de uma pequena remessa de carretéis, porém a criança não foi chamada para o procedimento cirúrgico. Outro procedimento médico frustrado foi a realização do exame denominado de BERA (Brainstem Evoked Response Audiometry)⁹.

⁹ Termo com tradução de Potenciais Evocados Auditivos de Tronco Cerebral ou Audiometria de Tronco Cerebral. Consiste em um exame de caráter neurofisiológico que registra as atividades elétricas do sistema

Após a saída da creche, no fim de 2009, a criança passou por diferentes instituições. Primeiro foi encaminhada a uma escola próxima de sua residência, porém a instituição não era acessível. Havia muitas escadas, as salas eram menores e possuía um número reduzido de professores por criança (se comparado à creche). Ao ingressar na nova escola, a criança ficou aguardando a chegada de uma estagiária de Educação Especial, que iria apoiar as atividades docentes da professora regente da turma. Assim, apesar de oficialmente matriculado, o menino somente iniciou as atividades escolares 5 (cinco) meses depois da matrícula efetivada. Disse-nos a mãe que enquanto não havia estagiária, a equipe pedagógica da escola orientou-a a deixar a criança em casa, não a encaminhando para nenhuma outra atividade pedagógica em instituição da rede municipal de educação.

Após a chegada da estagiária, a criança permaneceu naquela escola somente por seis (6) meses. A falta de acessibilidade ficou evidente para os familiares. As escadas do prédio não permitiam a participação da criança em atividades coletivas. A brinquedoteca estava localizada no último andar do prédio e em função da dificuldade motora da criança era necessária uma pessoa somente para auxiliá-lo a subir e a descer as escadas, por vezes tendo que “pegá-lo no colo”. No horário em que as outras crianças iam para a brinquedoteca, nem sempre era possível para a estagiária subir e descer com ele e, por isso, os dois ficavam sozinhos na sala. Nos dias em que a estagiária precisava faltar, a mãe era avisada e a criança tinha o horário reduzido por duas (2) horas/dia.

Pela falta de acessibilidade, a mãe, com aval da equipe da CRE, optou por transferi-lo. Por esse motivo, a criança inicia o ano de 2010 em outra escola considerada mais acessível. A mãe enfatizou a grande tensão vivida naqueles momentos, pois a estagiária, que já havia construído um vínculo e iniciado um trabalho pedagógico específico com o menino, na antiga instituição, não podia acompanhá-lo à nova. Por isso, a criança e seu responsável deveriam aguardar a chegada de uma nova estagiária. A mãe da criança iniciou um processo de negociação com a CRE, para a transferência da estagiária, para que ela pudesse acompanhar a criança à nova instituição. Dessa forma, a estagiária seguiu

auditivo dadas em resposta ao estímulo sonoro em ambiente controlado. A técnica é indolor, não invasiva e independe da colaboração do paciente. Maiores detalhes ver: Bento et al, 1988; Pereira-Filho et al, 2004; Souza, 1995; Souza et al, 2007.

com o menino para nova instituição por mais seis (6) meses, quando deixou o estágio por motivos pessoais.

Com a saída da estagiária, a mãe e a professora ficaram aguardando a chegada de uma nova. Enquanto isso, a criança teve novamente seu horário reduzido (uma hora por dia) e precisava ser sempre acompanhada por um responsável. Nesse período, os familiares tiveram que ficar apoiando na instituição. Mesmo quando a nova estagiária chegou, a mãe ficou perplexa, porque a estagiária não sabia o que fazer, pois estava ainda em formação e não recebia suporte de nenhum profissional; apesar de ser a estagiária o principal sujeito de referência para as crianças com deficiência na escola regular.

Na entrevista, a mãe desabafou que, apesar do apoio pedagógico dado ao filho com as atividades da Sala de Recursos e o acompanhamento da estagiária de Educação Especial nas atividades educacionais cotidianas, não havia um trabalho pedagógico direcionado à criança. As atividades na sala dependiam da estagiária. Explicou que tal fato poderia estar ocorrendo pela falta de comunicação entre a professora da Classe Regular e a da Sala de Recursos. A mãe destacou que a equipe de Educação Especial da CRE explicou a ela que o profissional responsável pela articulação dos ambientes e das atividades executadas neles era o Professor Itinerante. Tal profissional nunca foi visto pela mãe da criança, em nenhuma das duas instituições frequentadas. Mais uma vez a criança permaneceu na nova instituição somente por seis (6) meses.

Outro fator que marcou a tensão na relação da família com as instituições de educação foi o uso de material adaptado destinado à criança em estudo. A família propôs comprar o material necessário ao processo ensino-aprendizado, porém as profissionais de educação envolvidas (estagiária, professoras da classe regular e da Sala de Recursos) não souberam informar o que seria necessário. Afirmaram que a professora itinerante traria o material adaptado, porém nas raras visitas à escola nunca os levou.

Mais uma vez, a mãe de Samuca decidiu retirá-lo da escola e dirigiu-se a CRE para buscar outra instituição que oferecesse atendimento especializado para crianças com deficiência, dessa vez uma Escola Especial. A mãe explicou que a decisão foi necessária pelos motivos relatados e pela constante falta de um estagiário que pudesse dar suporte

ao trabalho da professora regente. A CRE ficou de estudar o caso e, por dois (2) meses, o menino ficou fora da escola. A mãe foi “convidada a assinar” uma declaração de que ela, enquanto responsável legal, optava por matricular seu filho na Escola Especial. A matrícula foi possível na nova instituição devido ao não fechamento das Escolas Especiais existentes no município, resultado do movimento de pais, realizado em 2008 e consolidado com a criação do Grupo de Pais, em 2009, e posterior reconhecimento mediante decreto, ocorrido dois (2) anos depois de sua criação.

A opção pela Escola Especial resultou na perda de matrícula da Sala de Recursos Multifuncional, atividade que ocorria duas vezes por semana na segunda escola. Na opinião da ex-diretora e da equipe da CRE, essa opção da mãe gerou uma perda para o menino. Ser transferido para uma Escola Especial levou-o a perder a Sala de Recursos e o apoio de um estagiário nas atividades pedagógicas. Na última conversa com a mãe, ela afirmou que Samuca estava há duas (2) semanas na Escola Especial, ainda em período de adaptação, com horários reduzidos e sempre acompanhado por um dos responsáveis.

Breves análises das tensões emergentes

Os documentos oficiais evidenciam a tensão nos atendimentos de sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. A legislação nacional propõe o atendimento da criança pequena no sistema regular de educação, porém as orientações provindas da COEDI não consideram o processo de desenvolvimento diferenciado necessário às crianças pequenas com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Essa ausência oportunizou que outro órgão do MEC produzisse material de formação e orientação aos professores para o atendimento a crianças de até cinco (5) anos com NEE pela extinta SEESP, sem que houvesse diálogo com a COEDI. No campo legal, não há menção direta à necessidade de apoio e suporte pedagógico para as crianças da Educação Especial, apesar de tais sujeitos aparecerem nos documentos oficiais e legais. A análise documental revelou a prioridade dada pelo governo e pelas agências multilaterais ao ensino fundamental. Isso acontece devido às influências das diversas arenas públicas em que os discursos em prol da inclusão vieram permeados pelos textos das agências multilaterais através de declarações internacionais

de UNESCO, ONU, UNICEF e outros organismos. Essa dinâmica é refletida nas propostas de ação municipais que se voltam ao ensino fundamental ou às crianças dessa faixa etária (a partir dos 6 anos), fato que proporciona menor atenção às crianças em idade de frequentar a Educação Infantil. Concordamos com Bruno (2008, p. 64) que afirma:

Nesse campo, o discurso é vago, nebuloso, inconsistente, pois permite que o sistema de educação infantil transfira a responsabilidade pelo atendimento em creches e pré-escolas às instituições especializadas, muitas delas com perfil segregador e assistencialista.

Sobre os percursos trilhados pela família para a garantia do direito à educação de seu filho com NEE, verificamos que, até o término da investigação, a criança em estudo estava em instituição especializada em Educação Especial, por não ter encontrado ambientes pedagógicos, organizacionais e infraestruturais favoráveis à escolarização em turmas regulares no âmbito da inclusão. Após árdua peregrinação em prol da educação de sua criança, a mãe optou pela “Escola Especial”, por acreditar ser a melhor alternativa para o desenvolvimento e aprendizado de seu filho. Nessa trajetória, cabe demarcar a precarização dos serviços públicos oferecidos aos sujeitos com NEE no contexto brasileiro (JANNUZZI, 2006; KASSAR, 1999; MAZZOTTA, 2011). A sociedade civil e órgãos privados fundaram instituições de atendimento especializado para tais sujeitos, que passam a ser referência (BUENO; KASSAR, 2005; KASSAR, 1998). Algumas dessas instituições de caráter privado-filantrópico foram confundidas por longo tempo com instituições públicas, por oferecerem atendimento gratuito. Isso ocorreu pelo apoio financeiro garantido pelos governos a essas instituições. Após o decreto nº 7611/11 (BRASIL, 2011b), as instituições de caráter privado (comunitária ou filantrópica) passaram a receber financiamento só nos casos em que as crianças e jovens estivessem também matriculadas no ensino regular.

Na avaliação da mãe de Samuca, a atual instituição especializada é a mais adequada para o filho, pois recebe apoio e suporte quanto às questões do desenvolvimento da criança, além de ser informada do processo de aprendizagem de sua criança. O menino teve seu processo de inclusão iniciado em turmas regulares, porém viveram contradições no que diz respeito ao direito à matrícula e garantia de

permanência nas escolas. A dissonância entre o atendimento realizado nas unidades educacionais e as expectativas produzidas pelos documentos oficiais, conduziram a mãe a vivenciar constantes negociações frustradas com as instituições de educação regular.

A criança em estudo iniciou sua trajetória de inclusão em turma de pré-escola da rede pública de ensino do município, porém vivenciou muitos desafios para sobreviver à infraestrutura dos equipamentos públicos. Encontrou na escola uma edificação não acessível às suas necessidades. O prédio, com suas escadas, inibia a participação ativa do menino às propostas pedagógicas diárias. Nesse percurso, encontrou barreiras atitudinais e pedagógicas que levaram a mãe a optar por mudar de instituição, mais de uma vez. O que nos leva a refletir sobre a prática pedagógica existente nessas instituições, em especial às referentes ao processo de escolarização das crianças com NEE. A relação da família com as instituições de Educação ainda se constitui como um desafio, representando um dos elementos fundamentais de avaliação de qualidade da educação pensada.

A qualidade da educação deve ser entendida como múltipla, pois ela não é a mesma nem é estática em todas as instituições (MOSS, 2005). A oportunidade de discussão na própria instituição de educação possibilita condições de construir um conceito particular/individualizado de qualidade diante das reais condições de cada unidade e de suas crianças, inclusive daquelas com necessidades educacionais especiais, garantindo a observância do contexto de desenvolvimento, formação, sociabilidade e aprendizagem. A qualidade deve ser entendida com uma construção social, em que os diversos atores sociais inseridos no contexto educacional precisam contribuir para a elaboração coletiva do projeto. Os sujeitos envolvidos com as interpretações das propostas de ação (MAINARDES, 2006), tais como pais e profissionais de educação e saúde, estão imbricados na construção das políticas públicas, pois suas experiências individuais propulsionam transformações no meio em que vivem. Compreendemos, assim, que a proposta política não é somente elaborada e finalizada no ato legislativo, pois recebem influências dos setores e organizações externas a este espaço (BOWE; BALL, 1992). Os diferentes sujeitos recriam continuamente as propostas conforme suas interpretações, o que sempre representa mudanças nas propostas iniciais da política (MAINARDES, 2007). Vimos isso, de forma negativa, quando foi exposta a compreensão

de inclusão, nas duas instituições que a criança frequentou e de forma positiva no reconhecimento do Grupo de Pais, como forma de firmar a participação da sociedade civil na elaboração de ações voltadas para a Educação Especial municipal. As discussões provenientes do Grupo de Pais firmaram o compromisso da SME-RJ em permanecer com escolas e turmas especiais no município, o que possibilitou que, em 2012, o menino pudesse ser matriculado em uma escola especial municipal.

Conclusões possíveis

O propósito deste artigo foi discutir as políticas públicas de Educação Especial e o impacto delas sobre as práticas educacionais. Para isso, apresentamos através de um *Estudo de Caso* a peregrinação de um menino, a partir de relatos de seus familiares, sobre a experiência de frequentar espaços de inclusão escolar na rede municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ). Os resultados levam-nos a confirmar achados de outros pesquisadores, que o direito à educação não se reduz ao acesso às instituições escolares, apesar de ser condição de permanência em instituições educacionais e participação ativa no meio circundante. A garantia à apropriação dos dispositivos e signos sociais que constituem o direito à educação e ao conhecimento para todos os seres humanos e, em especial, para as pessoas com deficiência, ainda depende de muito investimento nas práticas educacionais públicas. No caso aqui estudado, o processo de transição da creche para pré-escola e escola foi repleto de tensões. Os resultados de nossa pesquisa demonstram que, apesar de o sistema municipal de ensino adotar o discurso em prol da inclusão, ela não foi eficiente no cotidiano educacional público buscado. O menino e sua família encontraram obstáculos ambientais/físicos, pedagógicos/educacionais e de atitude de indiferença e relativo desconhecimento por parte dos gestores dos direitos conquistados, pelo menos no aparato legal, para as pessoas com necessidades especiais. Tantos obstáculos direcionaram a família a uma peregrinação desumana e impediram a criança de permanecer em turma regular no sistema público do município, levando a mãe da criança a preferir a tradicional escola especial municipal.

Nas trajetórias e expectativas relatadas pela mãe, fica claro que a infância segue sendo socialmente (in)visibilizada, pois é posta no lugar de ausências e faltas. Isso faz com que a infância de crianças com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento apresente uma dupla ausência, um duplo processo de (in)visibilidade.

Referências

- ALVES, Cristina Nacif. Educação inclusiva no sistema regular de ensino: o caso do município do Rio de Janeiro. **Relatório Educação Inclusiva no Brasil (Banco Mundial – Cnotinfor Portugal)**. Portugal, 2003. Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_RJ_pt.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2014.
- BALL, Stephen J. Sociologia das Políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 21-53.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 27-43, 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 28 de dezembro de 2013.
- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and pos-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BENTO, Ricardo Ferreira; SILVEIRA, José A. M.; FERREIRA, Manuel Anibal Silva Portugal Vasconcelos; FUESS, V. L. R.; MINITI, A. Estudo do padrão de normalidade da audiometria de tronco cerebral (BERA) nas diversas faixas etárias. **Rev. Bras. Otorrinolaringol.**, v. 54, n. 2, p. 37-41, Abr./Maio/Jun., 1988.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013.
- BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011a. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011b. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009a, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 09 de dezembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 2009b, pág. 14.

BRASIL. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: UNESCO, MEC, 2009c.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1E, p. 39-40, 2001.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** estratégias e orientações para educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2000.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01, de 13 de abril de 1999. Resolução da Câmara de Educação Básica, aprovado em 07 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, seção 1, p. 18, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998, 3v.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. 1993. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

BRASIL. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil Brasília**, Distrito Federal, 1988. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 23 de jan. 2012.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 56-67, ago./dez. 2008.

BUENO, Carmelita Cristina de Oliveira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades. In: ADRIÃO, Teresa; PERONI, Vera. (orgs.). **O público e o privado na educação interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 116-135.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007, (Primeiros Passos; 324).

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p.29-45, 2003.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação Infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p.. 1013-1038, out. 2005.

FONTES, Rejane de Souza. **O ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

GLAT, Rosana; Blanco, Leila. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35. (Questões atuais em educação especial, vol. 7).

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Panorama da educação inclusiva no Município do Rio de Janeiro. **Revista Realidade & Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, jan.-abr., 2011.

HADDAD, Lenira. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas para a infância: uma apreciação crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 1999.

HADDAD, Sergio. Introdução. In: HADADD, Sergio. (org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-14.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed. Campinas, Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea)

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas, Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 19, p. 16-28, 1998.

LANTER-LOBO, Ana Paula Santos Lima. Políticas públicas para a educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.) **Educação da infância: história e política** 2. ed. Niterói/RJ: EdUFF, 2011. p. 133-163.

LEITE FILHO, Aristeo. Rumos da educação infantil no Brasil. **Teias** [Rio de Janeiro], v. 6. p. 10-13, 2005.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. A Educação da primeira infância no Brasil entre os séculos XIX e XX. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9, 2012, João Pessoa. [**Anais...**]. João Pessoa: UFPB, 2012.

MAGALHÃES, Rita de Cassia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cassia Barbosa Paiva (Org.) **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011. (Série Formar)

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. O que fazem os educadores de creches com suas crianças com necessidades educacionais especiais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, Recife-PE. **Trabalho apresentado no Encontro**. Recife: Endipe, 2006.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria. Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005 p.. 17-25.

OLIVEIRA, Miriam Pereira Ribeiro. **Crianças focais: a triangulação educação-família-saúde na creche.** 2009, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <www.dhnet.org.br>. Acesso em: 20 de setembro de 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 12. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/801/632>>. Acessado em 20 de setembro de 2012.

PEREIRA-FILHO, Alfredo Lopes; MALUCELLI, Diego Augusto de Brito; FERREIRA, Lísia Lamenha Apolinario; GONÇALVES-D’OTTAVIANO, Fabiana; SILVEIRA, José Alexandre Médicis da. Avaliação dos achados ao exame dos potenciais evocados do tronco cerebral em indivíduos com síndrome de West. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, v. 70, n. 1, p. 90-93, jan.-fev. 2004.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. **Lei nº 5.573, de 03 de maio de 2013.** Dispõe sobre os instrumentos de vigilância e rastreamento precoce do autismo nas Unidades Públicas de Saúde e Educação Municipais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2013.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. **Lei nº 5.554, 16 de janeiro de 2013.** Estabelece diretrizes para a inclusão educacional de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2013b. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Lei Nº 5.623, de 1º de outubro de 2013.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2013c, Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação E/CME nº 24, 03 de dezembro de 2012.** Fixa normas para atendimento na Educação Especial em instituições de Educação Infantil, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Poder Executivo. **Projeto de Lei nº 1565/2012.** Ementa: cria no quadro permanente do Poder Executivo do município do rio de janeiro a categoria funcional de agente de apoio à Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.camara.rj.gov.br/>>. Acesso em: 25 maio 2013.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Gerencia de Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. Gerencia de Educação Infantil. **Planejamento de Educação Infantil: cadernos pedagógicos**. Rio de Janeiro, 2011a.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto de Lei nº 1224/2011**. Ementa: dispõe sobre as políticas municipais de atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e alta habilidades/superdotação na rede municipal de ensino através de educação especial na perspectiva inclusiva e institui o plano decenal de implementação destas políticas na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011b. Disponível em: <<http://www.camara.rj.gov.br/>>. Acesso em: 25 maio 2013.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 1.157, de 15 de setembro de 2011**. Institui o Grupo de Trabalho de Pais e Responsáveis por Alunos com Deficiência, com a finalidade que menciona. Rio de Janeiro, 2011c. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2010a.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Portaria E/SUBE/CED nº 06, de 22 de outubro de 2010**. Estabelece critérios para a organização de turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas Escolas da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, para o ano letivo de 2011. Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 21 abr. 2011.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 1.031, de 24 de junho de 2009**. Regulamenta a concessão de estágio não obrigatório no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Lei N.º 4.595, de 20 de setembro de 2007**. Cria na estrutura básica do Poder Executivo a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência – SMPD e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.camara.rj.gov.br/>>. Acesso em: 26 de outubro de 2008.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Deliberação E/CME Nº 11 de 25 de maio de 2004**. Rio de Janeiro, 2004.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro, 1997.

ROCHA, Fatima Verol. **Creche Odetinha: um estudo de caso**. 2010, 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, Marcos. Cezar de. (Org.) **História social da infância no Brasil** São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-40.

SILVA, Maciel Cristiano da. **Trajetórias educacionais de crianças com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro**. 2013, 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Camila; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In.: Haddad, Sergio. (Org.). **Banco Mundial, OMC, FMI: o impacto nas políticas educacionais** São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-86.

SOUZA, Luiz Carlos Alves. Diagnóstico precoce da surdez infantil e estratégias terapêuticas. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 96-100, 1995.

SOUZA, Luiz Carlos Alves; RODRIGUES, Luciano da Silveira; PIZA, Marcelo Ribeiro de Toledo; FERREIRA, Denise Rezende Ferreira; RUIZ, Danielle Barbosa. Achado ocasional de doenças durante a pesquisa de surdez infantil através do BERA. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, v. 73, n. 3, p. 424-428, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não tivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jontiem, Tailândia, 1990. Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 16-26.

Recebido em: 10/04/2015

Aprovado em: 15/06/2015

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 16 - Número 31 - Ano 2015

revistalinhas@gmail.com