

TRAJETÓRIAS ESCOLARES E ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PRECOCE EM ESCOLAS ESPECIAIS*

TRAYECTORIAS ESCOLARES Y ATENCIÓN ESPECIALIZADA PRECOZ EN ESCUELAS ESPECIALES

LEARNING PATHS AND EARLY SPECIALIZED CARE IN SPECIAL SCHOOLS

CLAUDIO ROBERTO BAPTISTA^I
EDSON MENDES DA SILVA JUNIOR^{II}
CLÁUDIA RODRIGUES DE FREITAS^{III}

RESUMO O presente texto analisa a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dirigido a crianças em fase inicial de escolarização que frequentam serviços especializados, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, designados como Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial. Tais serviços são oferecidos no espaço físico das escolas especiais municipais, desde 1991. A metodologia deu prioridade à análise documental dirigida a 362 pastas escolares dos alunos que frequentam esses serviços, em três escolas, aos projetos político-pedagógicos e aos pareceres pedagógicos elaborados pelas professoras dessas instituições. No contexto das escolas especiais investigadas, o AEE não tem mostrado sintonia com sua dimensão complementar e há muitos indícios de que esse serviço se constitua como um dos principais canais de acesso à escolarização substitutiva ao ensino comum. A investigação mostrou intensa continuidade entre o serviço de educação precoce e a escola especial, apresentando índices que evidenciam que algumas crianças jamais chegam ao ensino fundamental comum, sendo direcionadas a frequentar a escola especial após os 6 anos de idade. Esse fenômeno constitui-se como contraditório com relação à

* Apoio CAPES.

^IUniversidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

^{II}Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

^{III}Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

concepção contemporânea de apoio pedagógico especializado concebido como transitório, complementar e favorecedor dos processos de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO ESPECIAL; ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; ESCOLA ESPECIAL; SERVIÇOS DE APOIO.

ABSTRACT This paper analyses the supply of Specialized Educational Care (EEC) aimed at children at early stage of schooling who attend specialized services in the Municipal Educational Network of Porto Alegre, designated as Early Education and Initial Psychopedagogy. These services are offered in the physical space of special municipal schools, since 1991. The methodology prioritized the analysis of documents from 362 school folders of students who attend these services in three schools, the political-pedagogical projects and the pedagogical advices from teachers of these institutions. In the context of the investigated special schools, EEC has not been in tune with its complementary dimension, and there are many indications that this service is one of the main access channels to substitute common school education. The research has shown strong intense continuity between the early education service and the special school, with indexes showing that some children never reach common elementary school, as they are directed to special schools after the age of six. This phenomenon is contradictory to the contemporary conception of specialized pedagogical support conceived as transitory, complementary and favouring the inclusion processes.

KEY-WORDS: SPECIAL EDUCATION; SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE; SPECIAL SCHOOL; SUPPORT SERVICES.

RESUMEN El presente texto analiza la oferta de Atención Educacional Especializada (AEE) dirigida a niños en fase inicial de escolaridad que frecuentan servicios especializados, en la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre, designadas como Educación Precoz y Psicopedagogía Inicial. Tales servicios son ofrecidos en el espacio físico de las escuelas especiales municipales, desde 1991. La metodología dio prioridad al análisis documental dirigida a 362 archivos escolares de alumnos que frecuentan esos servicios, en tres escuelas, a los proyectos político-pedagógicos y a los pareceres pedagógicos elaborados por las profesoras de estas instituciones. En el contexto de las escuelas especiales investigadas, el AEE no presenta sintonía con su dimensión complementar y hay muchos indicios de que ese servicio sigue siendo uno de los principales canales de acceso a la escolaridad sustituti-va a la enseñanza común. La investigación presentó intensa continuidad entre el servicio de educación precoz y la escuela especial, dando a conocer índices que evidencian que algunos niños jamás llegarán a la educación primaria común, siendo direccionados a frecuentar la escuela especial después de los seis años de edad. Ese fenómeno se constituye como contradictorio en relación a la concepción contemporánea de apoyo pedagógico especializado concebido como transitorio, complementar y favorecedor de inclusión.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN ESPECIAL; ATENCIÓN EDUCACIONAL ESPECIALIZADA; ESCUELA ESPECIAL; SERVICIO DE APOYO.

Há uma razão para que as coisas aconteçam de determinada maneira se pudermos mostrar que há mais possibilidades de acontecerem dessa maneira do que de maneira diferente (BATESON, 1989, p. 14).

INTRODUÇÃO

A análise da educação especial na última década nos permite identificar a valorização da inclusão escolar como pressuposto, além de uma tendência ao deslocamento do discurso médico-clínico para o discurso predominantemente educacional. A escola comum passa a ser reconhecida como espaço privilegiado para a educação dos alunos com deficiência, e os serviços especializados são reafirmados como espaços de apoio complementar e transitório à presença do estudante no ensino comum. Assim, a educação especial, no que se refere às suas diretrizes, deixa de se constituir de forma paralela e substitutiva ao ensino comum, passando a ser concebida como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de escolarização. Essas mudanças provocaram alterações no modo de definição da área, na redefinição do público para o qual essa modalidade de ensino se destina e, por conseguinte, ocasionaram transformações relativas à organização do ensino e à estruturação dos serviços em todo o território nacional. Essas transformações dizem respeito, em grande medida, aos princípios orientadores da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), que passou, de acordo com Kassir (2013), a ter dimensões legais a partir da Resolução 04/2009 do CNE-CEB (BRASIL, 2009a) e do Decreto nº. 6.949/2009 (BRASIL, 2009b), que reafirmam a inclusão escolar como a diretriz da educação brasileira quando se trata da escolarização das pessoas com deficiência.

Partindo dessas premissas, o presente estudo tem como objetivo analisar a oferta do atendimento educacional especializado dirigido a crianças em fase inicial de escolarização – alunos efetivos ou potenciais da educação infantil – que frequentam serviços especializados na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. No âmbito dessa rede, a designação dos serviços é Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI),¹ os quais existem desde 1991 e são oferecidos no espaço físico das escolas especiais municipais.

Cabe destacar que a EP e a PI, nessa rede, são serviços que fazem parte da estrutura pedagógica de escolas especiais, mas que são dirigidos a crianças que não são efetivamente alunos dessas instituições, o que nos impele a questionar: Quem são esses alunos? Quais os efeitos, em termos de trajetória de escolarização, do acesso a esses serviços? Em que medida a frequência a apoios especializados em momento precoce na vida infantil pode contribuir para o avanço desses alunos na escolarização em escolas regulares e em classes comuns?

Para responder a essas questões, apresentaremos brevemente esses serviços e analisaremos os dados relativos à vida escolar de alunos de escolas especiais municipais pertencentes à rede em questão, com destaque para os percursos dos alunos de três dessas

¹ A Educação Precoce (EP) é a modalidade de Atendimento Educacional Especializado dispensada a bebês de zero a três anos e a Psicopedagogia Inicial, o atendimento destinado a crianças de três a cinco anos e 11 meses de idade.

escolas. O estudo analisou a trajetória escolar de alunos de escolas especiais, com ênfase na análise documental dirigida às pastas escolares dos alunos, aos projetos político-pedagógicos dessas instituições, aos pareceres pedagógicos elaborados por “professoras referência” na escola especial e por professoras de salas de recursos de escolas regulares. Trata-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa (GAMBOA, 2003) que investiga processos complexos relativos à escolarização e à vida institucional, envolvendo decisões no âmbito da gestão de serviços e efeitos que podem ser identificados por meio da análise de indícios diversificados. Os fenômenos decorrentes de uma política nacional tendem a ser interpretados em uma dimensão municipal, com uma articulação que pode ser mais bem compreendida quando consideramos o movimento de ressignificação por parte dos atores sociais envolvidos, como ilustra a abordagem cognitiva de políticas (MULLER; SUREL, 2002). A pesquisa que gera o presente texto teve como ponto de referência essa compreensão analítica e considerou os documentos institucionais, como pareceres e fichas de acompanhamento, para construir os dados que serão a seguir analisados.

Consideramos necessário destacar que a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, desde o final dos anos 1980, tem tido um ciclo de políticas educacionais tendencialmente favorável à inclusão como eixo organizador, com a ampliação das escolas em bairros populares da cidade e investimento em um sistema de apoio que contempla muitos dispositivos implementados para favorecer a escolarização dos alunos em geral, além do fechamento de espaços como as classes especiais que existiam na rede (BRIDI, 2004; ANDRADE, 2005). O Programa “Escola Cidadã” inseriu os ciclos de formação nos anos 1990 e ampliou serviços como as salas de recursos quando estas ainda não eram discutidas com intensidade no território nacional (AZEVEDO, 2000; BAPTISTA; TEZZARI, 2009). Apesar dessa tendência histórica, houve a manutenção de escolas especiais municipais, as quais têm sido justificadas pelos gestores como necessárias ao processo de “transição” para o ensino comum. Com base nessa premissa, a função primordial dessas instituições seria acolher os alunos que, supostamente, seriam preparados para a escolarização nas escolas regulares. No âmbito dessas escolas especiais, os serviços de atenção precoce, que serão a seguir apresentados, deveriam ser, portanto, o espaço mais evidente dessa transição, pois significariam o investimento da ação especializada dirigida a crianças pequenas que, amparadas por esse apoio, continuariam no ensino comum ou passariam a frequentar a educação infantil ou o ensino fundamental. Esse movimento de fato ocorre? Os sujeitos que frequentam esses espaços de apoio conseguem viver a experiência de escolarização como prevista para todas as crianças? Os dados apresentados no âmbito do presente estudo nos ajudam a responder essas perguntas. Nossa meta foi conhecer essas trajetórias sem analisar exaustivamente a vida escolar de todos aqueles que passavam pelos serviços de educação precoce, mas buscando conhecer os possíveis elos entre esses serviços e a frequência à escola especial – *locus* do atendimento – como espaço específico de escolarização. Nossa premissa foi a de que existiria uma possível “continuidade” entre serviço de apoio precoce e escola especial. Passamos a analisar então as trajetórias escolares dos alunos matriculados em um ano específico, 2012, nas escolas especiais municipais de Porto Alegre. A partir

da documentação escolar dos alunos, pudemos elaborar um esboço de trajetória que mostra onde tem ocorrido essa escolarização e qual tem sido o destino escolar dos alunos que frequentam esses serviços de apoio. Antes de passarmos à análise dos dados, consideramos ser importante apresentar a rede e a constituição das instituições que foram investigadas.

Para a presente análise, foram consideradas apenas três das quatro escolas especiais do município, já que uma delas dedica-se ao atendimento exclusivo de alunos referidos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), enquanto as outras atendem a alunos dentro de uma mesma tipologia, predominantemente alunos com deficiência mental. Além da diferença relativa ao alunado, a escola que não foi incluída na presente análise possui características históricas e de organização pedagógica que tornam improcedente a comparação no que se refere às trajetórias dos alunos que frequentam seus serviços de apoio.

ESCOLA ESPECIAL, EDUCAÇÃO PRECOCE E PSICOPEDAGOGIA INICIAL

A educação especial possui uma história relativamente recente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Até o ano de 1970, de acordo com Mostardeiro (2000), o atendimento de alunos com deficiência era prestado, exclusivamente, por instituições especializadas e por entidades assistenciais por meio de convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e com a Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social, as quais se ocupavam da avaliação, do diagnóstico e do encaminhamento dos alunos para aqueles espaços, considerados, à época, pedagógicos.

A partir da década iniciada em 1970, com a implantação das classes especiais, deu-se início aos primeiros atendimentos dispensados àqueles alunos nas escolas de ensino fundamental do município. De acordo com Zortéa (2007), as classes especiais eram responsáveis pelo atendimento prioritário de sujeitos com deficiência mental, que não possuíam, conforme os critérios adotados pela SMED na época, plenas condições de frequentarem a designada “primeira série”.

No final da década de 1980 e começo da seguinte, foram inauguradas as quatro escolas especiais do município de Porto Alegre. Em 1988, a primeira escola especial a ser fundada iniciou a consecução de suas atividades em meio à rejeição da comunidade² local, caracterizada por uma vizinhança formada por famílias de classe média, que não desejava ter nas imediações uma escola para “anormais”.³ Esse fato evidenciou a manifestação de preconceitos que há muito tempo alijam dos processos de escolarização e, por conseguinte, de inclusão

2 Essa rejeição pode ser explicada ao nos reportarmos, brevemente, ao lugar que as pessoas com deficiência mental ocuparam e ainda ocupam em nossa sociedade. É inegável que o estigma histórico que esses sujeitos carregam continua sendo um definidor da relação com o outro e o limitador de uma inserção mais ampla na vida cotidiana. Admitir a construção de uma escola voltada a esse público seria assumir o risco da convivência com aquele que antes era segregado em hospitais psiquiátricos, manicômios, instituições especializadas e classes especiais, ou seja, seria, no imaginário dos moradores, residir com a iminência de surtos psicóticos, que poderiam culminar em violência; acostumar-se à falta de liberdade em transitar livremente pelas ruas do bairro; arcar com o desprestígio da região domiciliar, entre outros aspectos.

3 A história da fundação da escola encontra-se disponível no *site* da instituição: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/elyseu/historia.html>>.

escolar sujeitos que carregam consigo o estigma da inadequação à vida em sociedade, da suposição de não aprendizagem, da instabilidade e descontroles emocionais etc.

A segunda escola criada pode ser definida como um enclave, escondido atrás de prédios comerciais e de parques privativos que, atualmente, abrigam condomínios de luxo. Apesar da inexistência de documentos que contenham parte de sua história, pode-se inferir que a construção dessa escola, em lugar ermo, relaciona-se com o tipo de alunado, sujeitos com deficiência mental, atendidos inicialmente pela instituição. Além disso, conforme relatos presentes em documentos escolares, desde o ano de sua fundação, 1989, a instituição foi assinalada por “desafios”, entre eles, ironicamente, superar o “risco de se tornar uma escola de ensino regular”.⁴

Fundada no ano de 1990, a terceira escola especial da rede foi criada em virtude da demanda, identificada pela gestão, e dirigida ao atendimento de alunos com psicose infantil e autismo. Assim, por meio do Projeto denominado “Criança Psicótica e Escola Pública”,⁵ a referida escola organizou-se, em um primeiro momento, de maneira a ter, por turma, um professor; turmas com no máximo quatro alunos e atendimento individualizado, dispensado àqueles sujeitos que apresentavam dificuldades de se manterem por muito tempo em sala de aula. Em 1992, após estudo realizado frente à Assessoria de Psicologia da SMED, a escola construiu uma proposta de ensino baseada na Escola Francesa de Bounneuil Sur-Marne. Conforme essa proposta, os alunos tinham acesso a atividades diversificadas – desenvolvidas de acordo com seus interesses – e a rotina pedagógica organizava-se em oficinas e cada turma contava com o apoio de dois professores.

A quarta e última escola especial, fundada em 1991, insere-se em uma comunidade com a qual possui um vínculo de pertencimento instituído desde sua fundação. Essa escola foi criada em um contexto no qual a população local, em decorrência da demanda observada, identificou a instituição como um espaço que oferecesse atendimento especializado a sujeitos com deficiência mental que, por conseguinte, não eram acolhidos pelo ensino regular. Todavia, a exemplo das duas primeiras escolas especiais que foram criadas, a escola em tela também enfrentou alguns entraves com relação à sua inauguração, sendo que o mais relevante deles fazia menção à possibilidade de que o prédio destinado à escola tivesse uma diferente finalidade no planejamento do município.

É interessante notar que em um período de apenas quatro anos, mais precisamente entre os anos de 1988 e 1991, quatro escolas especiais ganharam vida na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porém, era inegável que as escolas especiais não inauguraram, à época, uma nova maneira de conceber os espaços destinados aos alunos com deficiência. Ao contrário, essas instituições serviram para justificar, a exemplo das classes especiais, práticas que alijavam esses sujeitos do processo de escolarização em turma comum de ensino regular, pois o projeto inicial daquelas escolas, no que tange à construção arquitetônica e à proposta de atendimento, organizou-se em conformidade com o modelo tradicional de

⁴ Excerto extraído da entrevista realizada com uma profissional envolvida com a equipe diretiva da escola em tela.

⁵ Projeto resultante de parceria firmada, à época, entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

escola especial⁶ (SANTOS JÚNIOR, 2002). Assim, deu-se ênfase, inicialmente, ao caráter clínico do serviço, oferecendo atendimento médico em conjunto com o atendimento de cunho social e educacional em turno integral, no qual os alunos recebiam alimentação e cuidados com a higiene.⁷ Contudo, a permanência dessas instituições, bem como das classes especiais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, incitou, no interior da Secretaria Municipal de Educação, a emergência de iniciativas vinculadas ao “movimento” de repensar os espaços que a educação especial ocupava na rede (SANTOS JÚNIOR, 2002). Nesse sentido, iniciou-se o processo de redimensionamento das classes especiais, o que culminou em seu fechamento gradativo e posterior extinção, em 1999. Todavia, em uma perspectiva aparentemente distinta, houve, no ano de 1991, em uma das quatro escolas especiais dessa rede, a implementação do Serviço de Educação Precoce (EP) como alternativa de serviço destinada ao atendimento de crianças, com idades entre zero e três anos, que apresentassem problemas de desenvolvimento detectados durante a gestação ou após o parto (ZORTÉA, 2007; BENINCASA, 2011).

Em consonância com aquela tipologia de apoio, em 1996, foi criado pela Secretaria Municipal de Educação o Serviço de Psicopedagogia Inicial (PI) – direcionado ao atendimento de crianças com idades de 3 a 6 anos. No início dos anos 2000, os Serviços de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, concebidos na RME de Porto Alegre como Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças da Educação Infantil, foram ampliados, passando a ser ofertados nas quatro escolas especiais do município. Essa alternativa de atendimento encontra um paralelo com os serviços já oferecidos aos alunos do ensino fundamental, no âmbito das escolares regulares, os quais se constituem como a designada Sala de Integração e Recursos (SIR). A diferença entre essas alternativas de apoio é o *locus*, pois um pertence à escola de ensino comum e o outro à escola especial. Percebe-se que a opção por formas diferentes de nomear os serviços, seja de EP ou PI, parece estar associada ao fato de que há distintas características que dependem da idade da criança, da necessidade de envolvimento do grupo familiar e do tipo de inserção institucional que caracteriza cada caso.

É importante perceber, como mostra o **Quadro 1**, que nessa rede, assim como as escolas regulares, as escolas especiais são organizadas por ciclos de formação.⁸

⁶ Como parte integrante de um mesmo projeto, as escolas especiais do município de Porto Alegre apresentam a mesma estrutura física ou arquitetônica. Quando foram criadas, essas instituições possuíam apenas seis salas de aulas, sendo as outras dependências (salas) reservadas ao atendimento especializado realizado por psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, fonoaudiólogos, neurologistas, dentistas, entre outros. No entanto, é importante ressaltar que somente a primeira escola referida neste texto chegou a funcionar dentro do molde da clínica (SANTOS JÚNIOR, 2002; HICKEL, 2000).

⁷ Em todos os textos dos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) das Escolas Especiais da RME/POA constam aspectos inerentes à concepção inicial de escola especial no município.

⁸ A rede Municipal de Porto Alegre sustenta uma organização curricular que vincula os alunos a três grandes ciclos, nomeados “ciclos da vida”. Segundo Christofari e Santos (2012), “essa forma de organização privilegia o desenvolvimento em todos os aspectos, podendo existir maior sensibilidade acerca da diversidade das relações com o saber, da maneira de aprender, do ritmo de desenvolvimento, da identidade e trajetória de cada sujeito” (p. 401). Nas escolas especiais da rede, os ciclos se configuram da seguinte forma: o primeiro ciclo, denominado de Educação Infantil, atende aos alunos na faixa etária de 6 a 10 anos, correspondendo ao período escolar de quatro anos. O segundo ciclo, ou Educação Infante-Juvenil, realiza-se num período de cinco anos, com alunos com idades entre 10 e 15 anos. O terceiro e último ciclo, nomeado de Educação Juvenil e com alunos na faixa dos 15 aos 21 anos de idade, corresponde a um período de seis anos.

Quadro 1 – Configuração dos ciclos na RME de Porto Alegre/RS – 1997-2013

| Ciclos nas escolas regulares | | Ciclos nas escolas especiais | |
|------------------------------|-----------------|------------------------------|-----------------|
| I Ciclo | De 6 a 8 anos | I Ciclo | De 6 a 10 anos |
| II Ciclo | De 9 a 11 anos | II Ciclo | De 10 a 15 anos |
| III Ciclo | De 12 a 14 anos | III Ciclo | De 15 a 21 anos |

O presente texto procurou mostrar que a instituição dos serviços especializados nessa rede municipal teve um percurso singular, marcado por alternativas que foram valorizadas nos diferentes momentos históricos. A instituição das quatro escolas especiais na rede ampliou a oferta de atendimento aos alunos com deficiência, mas gerou, contemporaneamente, um espaço diferenciado de permanência que, em função de suas características e de sua configuração institucional, passou a ter pouca relação com o ensino comum. Os esforços de estabelecimento dessa relação são evidentes na organização dos ciclos, pois esse processo marcou fortemente a vida dessa rede nos anos de 1990, com um intenso debate pedagógico que fortaleceu a dimensão dos múltiplos apoios e alterou a dinâmica de planejamento e avaliação na educação como um todo (BAPTISTA, 2013).

Considerando essa dimensão histórica, propomo-nos a discutir, por meio dos dados relativos às trajetórias de alunos que frequentam essas escolas especializadas, a oferta do atendimento educacional especializado dirigido a crianças em fase inicial de escolarização que frequentam serviços especializados na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Pretendemos ainda analisar as possíveis relações entre o acesso ao apoio especializado precoce e os indícios de dificuldade na inserção desses alunos no ensino fundamental após frequentarem aquele atendimento (EP e PI).

CORPUS DE ESTUDO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS ESPECIAIS

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre mantém quatro escolas especiais que, em 2012, atendiam um total de 427 alunos e contavam com uma equipe formada por 138 professores. Contudo, como já dito, analisaremos os dados referentes às três escolas que atendem de modo predominante um mesmo perfil de aluno – aqueles com deficiência mental. Dessa forma, consideraremos um total de 362 alunos matriculados, à época, naquela rede.

Tabela 1 – Quantidade de alunos que frequentaram os serviços de EP ou de PI nas três escolas analisadas

| Ciclo | Número de alunos/ciclo | EP | PI | Total EP + PI | Valor em percentual (%) |
|--------------|------------------------|-----------|------------|---------------|-------------------------|
| 1º. | 63 | 24 | 32 | 56 | 89% |
| 2º. | 142 | 27 | 52 | 79 | 56% |
| 3º. | 157 | 31 | 35 | 66 | 42% |
| TOTAL | 362 | 82 | 119 | 201 | 56% |

Do total de alunos que frequentam as três escolas especiais analisadas, conforme observa-se na **Tabela 1**, 201 frequentaram os serviços de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI), permitindo que se identifique que 56% dos alunos matriculados nessas escolas tiveram acesso aos serviços de apoio especializados oferecidos por essas instituições. Quando observamos cada um dos ciclos, percebemos que o maior contingente desses alunos, frequentadores dos serviços de apoio, concentra-se, proporcionalmente, no primeiro ciclo. Dos 63 alunos desse ciclo de formação, 56 (89%) frequentaram os serviços de apoio. Desse contingente de 56 sujeitos, 24 foram alunos com frequência em EP, 32 em PI. Trata-se de um percentual muito elevado que sugere uma relação de continuidade entre um serviço que deveria ser de suporte à escolarização no ensino comum e, segundo esses indicadores, que se mostra como um canal de acesso prioritário ao ensino exclusivamente especializado.

No segundo ciclo, os indicadores não apresentam a mesma magnitude, mas o total de alunos que frequentavam ambos os serviços representam mais da metade dos alunos matriculados nesse ciclo. Assim, visualiza-se que, dos 142 alunos matriculados nessa etapa do ensino, 79 (56%) foram alunos dos referidos serviços. Em relação ao terceiro e último ciclo, havia 157 alunos com matrícula ativa no ano de 2012, sendo que 66 (42%) se beneficiaram com os serviços de EP ou PI.

Nossa análise procurou considerar se a frequência a esses serviços foi pontual ou se havia indícios de um atendimento prolongado. Para responder a essa questão, consideramos que a frequência prolongada seria mais evidente para os alunos que frequentaram ambos os serviços – EP e PI –, pois estes eram destinados a diferentes momentos da vida infantil. Novo destaque deve ser associado à **Tabela 2**: entre os 63 alunos de primeiro ciclo, 21 (33%) frequentaram os dois serviços, EP e PI, o que permite supor que tenham permanecido por vários anos em atendimento e, apesar disso, não foram encaminhados para o ensino comum.

Tabela 2 – Quantidade de alunos que frequentaram conjuntamente a EP e a PI nas três escolas analisadas

| Ciclo | Número de alunos/ciclo | EP e PI | Valor em percentual (%) |
|--------------|------------------------|-----------|-------------------------|
| 1º. | 63 | 21 | 33% |
| 2º. | 142 | 17 | 12% |
| 3º. | 157 | 10 | 6% |
| TOTAL | 362 | 48 | 13% |

No cômputo geral, do total de 362 alunos matriculados naquelas escolas, 13% deles foram atendidos por ambos os serviços, o que totaliza 48 sujeitos. Ao analisarmos a trajetória institucional desses serviços nessa rede municipal, observamos que tem existido um investimento em serviços de atendimento educacional especializado para a faixa de idade entre zero e seis anos, o que, em princípio, seria uma diretriz de grande relevância em função da escassez dessa oferta em redes públicas. As motivações para a vinculação dos serviços às escolas especializadas devem ter sido associadas à qualificação profissional dos docentes e, possivelmente, à aparente organicidade do trabalho em um espaço destinado às crianças com deficiência. Os dados apresentados neste estudo, no entanto, parecem mostrar que a opção por um *locus* de oferta – escola especial – gera vínculos e interfere na possibilidade de investimento em outros espaços, como o ensino comum, que podem ser vistos como mais desafiadores. A análise das trajetórias em termos de matrículas e de frequência às instituições não considera evidentemente a qualidade do atendimento em si, mas um de seus possíveis efeitos: o apoio à frequência (ou encaminhamento) ao ensino comum. Cabeiria perguntar: os alunos que frequentam as escolas analisadas se beneficiaram com o acesso ao serviço de apoio precoce? Como poderia ser definido esse benefício? Em função desses questionamentos, vale destacar que a investigação pode traçar um perfil que considerava o tempo de permanência dos alunos matriculados nessas escolas, pois esse indicador mostra os indícios de permeabilidade do sistema e de fluxo entre as matrículas no ensino exclusivamente especializado e no ensino comum. Ao analisarmos as pastas escolares dos alunos investigados e o histórico de sua escolarização, identificamos que o tempo médio de frequência às escolas especiais era de oito anos. Esse indicador mostra que a matrícula na escola especial inaugura uma trajetória que dificilmente envolve uma mudança de rota e investimento na transição para o ensino comum.

Grande parte dos alunos matriculados à época nas escolas investigadas, portanto, frequentou tais serviços inicialmente na condição de inscritos no apoio especializado e, posteriormente, mantidos na condição de alunos dessas escolas desde a primeira efetivação da matrícula no ensino fundamental.

Como estratégia analítica no presente texto, dirigimos a nossa atenção para esses percursos, no sentido de compreendermos os movimentos institucionais que antecedem o acesso à escola especializada, assim como refletir sobre a possível atuação complementar dos serviços. Lembramos que a condição de serviço complementar, como preconiza a atual política de educação especial, pressupõe a frequência do aluno a escolas comuns, como aquelas de educação infantil.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. [...] Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. [...] Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. [...] A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. [...] Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem [...] (BRASIL, 2008).

Pela referência de Atendimento Educacional Especializado evocado pela Política Nacional de Educação Especial de 2008, o atendimento às crianças com deficiência deve se fazer de forma complementar ou suplementar. Os dados, no entanto, nos indicam o contrário, pois apenas um pequeno percentual desses alunos frequenta de modo concomitante a educação infantil (22%). Os serviços analisados vêm sendo, para a maioria dos alunos, o único atendimento dispensado às crianças antes de encaminhar, grande parte delas, de modo definitivo à escola especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente texto, procuramos apresentar um movimento histórico que marcou a oferta de serviços especializados em educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com destaque para a instituição de escolas especiais e de um serviço de apoio especializado dirigido às crianças de zero a 6 anos de idade oferecido nessas escolas. Procuramos mostrar que a política educacional da rede analisada apresentou dimensões favoráveis à inclusão escolar, como opções que mostram possíveis contradições que precisam ser alvo de reflexão.

Apesar da ampliação do acesso aos serviços de educação, pudemos analisar os possíveis efeitos da frequência de alunos com deficiência aos serviços de apoio que são parte do trabalho dessas escolas. Quando consideramos as trajetórias dos alunos que estavam matriculados, em 2012, em três escolas especiais municipais, observamos que grande parte

desses alunos iniciou sua frequência ao espaço institucional da escola como alunos dos serviços de EP e PI, os quais deveriam ter atuado como suporte à presença desses alunos na educação infantil e à sua inserção no ensino fundamental.

Na maior parte dos casos analisados, contudo, as crianças pequenas atendidas naqueles serviços especializados não frequentaram a Educação Infantil. Ao atingirem a idade de escolarização no ensino fundamental, muitas dessas crianças eram matriculadas como alunas de escola especial.

Com base no processo de pesquisa, destacamos que os alunos investigados, em sua maioria, possuem uma trajetória escolar que se concentra no ensino especializado desde a matrícula inicial, o que contraria a ideia frequentemente veiculada de que o ensino especializado seria uma espécie de “trânsito preparatório” para o ensino comum. Além disso, é possível afirmar que os elevados índices de manutenção do aluno como integrante daquelas instituições – inicialmente como aluno do serviço de apoio e depois como aluno da escola especial – são resultantes de uma lógica compartilhada entre ensino comum e ensino especial, com base na pressuposição de que as limitações de alguns alunos justificariam esse processo decisório. Essa análise permite que se compreenda a existência de um complexo sistema que “decide” por espaços de escolarização com efeitos muito diversificados: escola regular ou escola especial. Restam, no entanto, muitas interrogações. A existência dos serviços precoces de apoio parece intensificar as matrículas nas escolas especiais, mas, além disso, tende a assegurar que ocorra um processo de matrículas de alunos nas escolas especiais em idade de encaminhamento para o ensino fundamental comum (6 anos), sem que essas crianças tenham a oportunidade de experimentar esse desafio. A intensa presença de alunos do primeiro ciclo que frequentaram o serviço precoce associa-se ao grande número de alunos que iniciam sua escolarização nas escolas especiais aos 6 anos de idade.

Quando investimos na inclusão escolar como diretriz, uma das reflexões decorrentes da presente análise diz respeito à constituição dos serviços de apoio como uma “rede” cujo eixo primordial deveria ser a vida em espaços comuns de educação. No que se refere ao trabalho com as crianças em idade inicial de escolarização, essa rede envolve família e educadores que são os responsáveis pela educação infantil. A vitalidade dessa rede parece estar associada à qualidade dos serviços, à crença de que os desafios dos espaços comuns auxiliam no desenvolvimento e à suposição de que o lugar dessa criança é a escola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone Girardi. **Ação Docente, formação continuada e inclusão escolar**, 2005, 204s. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã: políticas e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. Educação não é privilégio. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. Trabalho encomendado.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ciclos de Formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na vida, tempos na escola: criando possibilidades**, Porto Alegre: Artmed, 2013.

BAPTISTA, Claudio Roberto; TEZZARI, Mauren. Construir redes: serviços de apoio em educação especial no município de Porto Alegre. **Revista Reflexão e Ação** (UNISC), Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 104-118, 2009.

BATESON, Gregory. **Metadiálogos**, Lisboa: Gradiva, 1989.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre**, 2011, 136s. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

BRASIL. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial**, Brasília: 2009a.

BRASIL. Decreto Federal n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**, Brasília, 2009b.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares**, 2004, 124s. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; SANTOS, Kátia Silva. Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 399-417, mai./ago., 2012.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez., 2003.

HICKEL, Neusa Kern. **Viragens da diferença: escola especial e produção de verdade**, 2001, 213s. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães, REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise; BAPTISTA, Claudio; CAIADO, Katia (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**, Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

MOSTARDEIRO, Guacira Cardoso. Historicizando a educação especial na SMED. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, n. 20, p. 5-12, 2000.

MULLER, Pierre, SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**, Pelotas: EDUCAT, 2002.

SANTOS JÚNIOR, Francisco Dutra dos. **As políticas de educação especial na rede municipal de ensino de Porto Alegre (1989-2000)**, 2002, 158s. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

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

Submetido em: 12 de abril de 2016

Aceito em: 25 de maio de 2016