

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

Helena Maria de Marichal

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

Reflexões sobre os serviços especializados no Município de Ivoti

Porto Alegre

1. Semestre

2012

Helena Maria de Marichal

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

Reflexões sobre os serviços especializados no Município de Ivoti

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Me. Melina Chassot Benincasa*

Porto Alegre

2012

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que possibilitaram a concretização deste trabalho, em especial:

À Melina Benincasa, pela orientação minuciosa, fazendo com que ampliasse meus questionamentos, aprimorando constantemente a escrita da monografia;

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ivoti, por ter permitido a realização da investigação nesta Rede de Ensino;

Aos participantes da pesquisa, principalmente à Coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão, pela receptividade e atenção dispensadas à coleta de dados;

À Julia Porsch Timm pelo coleguismo nos tempos de faculdade e pela atenciosa revisão desta monografia;

Aos professores e colegas do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, que compartilharam suas experiências relativas à inclusão de alunos com deficiência de diferentes idades no ensino comum.

Espero, com este estudo, contribuir a futuras reflexões sobre o atendimento educacional especializado às crianças pequenas...

## RESUMO

O presente estudo analisa a configuração do atendimento educacional especializado oferecido às crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Ivoti (RME/Ivoti). Trata-se de um estudo qualitativo, que se caracteriza como estudo de caso, realizado a partir de entrevistas semiabertas e questionário. Nos capítulos do presente trabalho foram priorizados (1) aspectos políticos e históricos que aproximam os campos da educação especial e da educação infantil; (2) a caracterização de alguns elementos referentes aos serviços de estimulação precoce e psicopedagogia inicial; (3) o contexto da Rede Municipal de Ensino de Ivoti, a partir de dados numéricos representativos, vinculados aos totais de escolas e de matrículas na Rede. No âmbito investigativo, constatou-se que, no Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), os alunos com deficiência contam com atendimentos nas áreas de psicologia, psicopedagogia e fonoaudiologia, e, na APAE, são oferecidos os serviços de estimulação precoce, fisioterapia, hidroterapia, entre outros. Como parte constitutiva da análise, dois eixos foram construídos: *Os Serviços Especializados e a Criança Pequena; Educação Especial e Educação Infantil: pontos de conexão*. Destaco, como possíveis resultados, a ausência de serviços especializados que deem continuidade à estimulação precoce no município; que o atendimento das crianças de zero a cinco anos não ocorre em salas de recursos; que os profissionais especializados do NAI prestam assessoria às escolas nas quais estudam os alunos atendidos; a constante interlocução entre escola, família e profissionais dos serviços especializados; a presença de investimento por parte da RME/Ivoti ao promover cursos de formação docente, com o intuito de qualificar o atendimento aos seus alunos; e, ainda, o reconhecimento da necessidade de um serviço especializado mais qualificado que contemple a faixa etária dos três aos cinco anos.

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

---

MARICHAL, Helena Maria de. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**: reflexões sobre os serviços especializados no Município de Ivoti. Porto Alegre, 2012. 45 f. + Apêndices + Anexos. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

**LISTA DE FIGURAS**

Tabela 1 – Matrículas nas Escolas do Campo e nas Escolas Urbanas da Rede Municipal de Ensino de Ivoti.....	20
Tabela 2 – Matrículas nas Escolas Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Ivoti.....	21
Tabela 3 – Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Ivoti.....	22

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>TRAÇANDO RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>CONTEXTO DO ESTUDO: a Rede Municipal de Ensino de Ivoti.....</b>	<b>20</b>
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA: metodologia.....	23
3.2	EIXOS DE ANÁLISE: primeiras palavras.....	25
3.2.1	Os Serviços Especializados e a Criança Pequena.....	28
3.2.2	Educação Especial e Educação Infantil: pontos de conexão.....	31
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>38</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>46</b>
	<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>46</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com a Professora de Classe de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ivoti (RME/Ivoti).....</b>	<b>47</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com uma Fisioterapeuta da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ivoti (APAE/Ivoti).....</b>	<b>48</b>
	<b>APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com a Coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão de Ivoti (NAI/Ivoti).....</b>	<b>50</b>
	<b>APÊNDICE E – Roteiro de Questionário com a Diretora da APAE/Ivoti.....</b>	<b>51</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>52</b>
	<b>ANEXO A – Alunos por Escola/Turma/Turno na RME/Ivoti – 12/10/2011....</b>	<b>52</b>
	<b>ANEXO B – Carta de Apresentação para Realização de Pesquisa na RME/Ivoti.....</b>	<b>53</b>
	<b>ANEXO C – Autorização para Realização de Pesquisa na RME/Ivoti.....</b>	<b>54</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de inquietações referentes à inclusão de alunos com deficiência<sup>1</sup> no ensino regular, que me mobilizaram como professora de ensino fundamental e educação infantil da rede pública. No ano de 2008, concluí minha Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em paralelo a isso, o movimento inclusivo ganhava força nas escolas brasileiras, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Naquele momento eram comuns os debates calorosos entre professores que, por não terem habilitação em educação especial, discordavam em receber alunos com deficiência em suas salas de aula. Afirmações como “eu não fui preparado para isso” tornavam-se frequentes no âmbito das escolas.

Também não me sentia “preparada” para atuar numa etapa tão complexa e dinâmica da escolarização como a educação infantil. A princípio, optei por trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental, pois, durante a graduação, não cheguei a ter experiências de docência com crianças de zero a cinco anos. Devido a uma mudança curricular na metade do curso, realizei práticas de estágio somente com alunos entre seis e dez anos.

Comecei a ter contato com crianças com deficiência ainda no início da faculdade. Nas escolas em que fiz observações havia alunos com Síndrome de Down e paralisia cerebral. Mais tarde, como professora concursada, tive um aluno com paralisia nos membros inferiores e vários outros com transtornos não diagnosticados e históricos de repetência escolar. Tinha muitas dúvidas com relação aos processos de aprendizagem de grande parte dessas crianças. Em conjunto ao desejo de fazê-las avançar, bem como o restante da turma, pretendia aprofundar meus conhecimentos na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Sendo assim, busquei, no ano de 2011, o Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, oferecido pela UFRGS.

Após atuar por dois anos como professora em turmas de 2º ano do ensino fundamental – um deles num colégio federal de Porto Alegre e outro numa escola municipal de Novo Hamburgo –, surgiu a oportunidade de ingressar na educação infantil, em um novo município.

---

<sup>1</sup> A *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) considera “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” como público-alvo da educação especial. Sendo assim, optarei por utilizar no presente texto os termos *aluno* ou *criança com deficiência* para referir-me aos quadros em que essa tríade está associada a dificuldades no processo de escolarização.

Aceitei o desafio por acreditar que trabalhar com alunos dessa faixa etária traria elementos importantes para minha constituição como professora.

Deste modo, iniciei meu trabalho na Rede Municipal de Ensino de Ivoti<sup>2</sup> também em 2011. Lá, ingressei numa turma de Maternal 2B, com crianças entre dois e três anos de idade. Uma delas apresentava bastante dificuldade de articulação da fala, devido a uma deficiência física. Outra criança emitia somente alguns sons e tinha muita dificuldade de locomoção. Atuando como professora no contexto da educação infantil, passei a refletir sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência para além da aprendizagem dos conhecimentos formais.

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, Art. 29), a educação infantil compreende a faixa etária entre zero e cinco anos e é a primeira etapa da educação básica. Nessa fase da vida, as crianças costumam apresentar grandes avanços em seu desenvolvimento. Aprendem a sentarem-se sozinhas, a engatinhar, a manter-se em pé, a caminhar, a falar, a alimentar-se e a ir ao banheiro sem auxílio, entre outras conquistas. Entram em contato com diversos ambientes, adultos e crianças, e aprendem a conviver em grupo, ampliando sua autonomia.

Portanto, ao refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento das crianças pequenas com deficiência, me questiono: o que elas aprendem nas escolas de educação infantil? Como se dá esse aprendizado? Como se organizam os serviços especializados oferecidos às crianças com deficiência no espaço da escola infantil?

A criança que se desenvolve dentro dos parâmetros considerados normais durante a educação infantil, de acordo com o interacionismo piagetiano, se encontra no período sensorio-motor (cerca de zero a dois anos) ou no pré-operatório (dos dois aos sete anos, aproximadamente). No estágio sensorio-motor, a criança conhece o mundo através de seus movimentos e sensações. No pré-operatório, começa a pensar sobre suas ações e se insere na cultura da sociedade em que vive por meio de diferentes linguagens. Cabe ressaltar que as idades para o início de cada estágio são apenas referências, não sendo rígidas. Conforme Goulart (2008, p. 24), “a sequência desses estádios é sempre a mesma, mas a cronologia pode variar de uma pessoa para outra ou em culturas diferentes”.

Ao nascer, o bebê apresenta apenas movimentos reflexos, como o de sucção. Com um mês de idade, já aperfeiçoou seus reflexos, formando os primeiros hábitos. Ou seja, consegue

---

<sup>2</sup> Ivoti é um município localizado no Vale do Rio dos Sinos, a 55 km de Porto Alegre, pertencente à Região Metropolitana. Possui cerca de 20 mil habitantes (IBGE, 2010), majoritariamente de origem alemã, e a maior colônia japonesa do Estado do Rio Grande do Sul.



repetir por diversas vezes seguidas os movimentos relativos ao próprio corpo realizados ao acaso, ainda que sem intencionalidade (reações circulares primárias). Entre quatro e oito meses de vida, é capaz de coordenar esquemas, como o de visão e o de apreensão, agarrando o que enxerga. Consegue repetir ações relativas ao meio externo que obtiveram sucesso (reações circulares secundárias), por exemplo, puxar a corda do móvel de seu berço para fazer balançar os objetos presos nele. Entre oito e doze meses, tenta obter novos êxitos, por meio de ações já conhecidas. Ao perceber que o movimento de um chocalho produz barulho, o sacode também com o objetivo de acender a luz de seu quarto. Dos doze aos dezoito meses, passa a compreender que nem todas as suas ações são suficientes para atingir os objetivos que deseja. Através de tentativas, procura novos meios de atingi-los, repetindo movimentos, até descobrir variações exitosas (reações circulares terciárias). Puxar sucessivamente um lençol para alcançar um objeto que está sobre ele é um exemplo disso. A partir dos dezoito meses, ao encontrar um obstáculo, pensa antes de apresentar uma resposta, não sendo mais tão necessário realizar tentativas. Se escondermos um objeto, mesmo fazendo diversos deslocamentos com ele, a criança será capaz de encontrá-lo. Surge, assim, a noção de objeto permanente: se não vemos um objeto não significa que tenha deixado de existir, apenas que está em um lugar fora de nosso campo de visão (PIAGET, 1987; GOULART, 2008).

Aproximadamente aos dois anos de vida, a criança consegue representar simbolicamente o que compreende da realidade com seus sentidos. Imita, desenha e se refere através da fala a pessoas e objetos que estão ou não presentes naquele momento. Utiliza-se da imitação também para constituir suas brincadeiras, os jogos de faz de conta (GOULART, 2008).

Dessa forma, percebemos que a criança entre zero e cinco anos de idade constrói seus conhecimentos integrando às suas capacidades inatas o que apreende do meio no qual está inserida, a partir da experimentação. Vai tornando-se cada vez mais independente na exploração dos diferentes ambientes e nos cuidados com seu próprio corpo, conseguindo fazer sozinha o que antes só era possível com o auxílio do adulto (deslocar-se, alimentar-se, limpar-se). Com o desenvolvimento da linguagem e o surgimento da representação, a socialização também se amplia: é preciso comunicar seus desejos e necessidades, respeitar as vontades dos outros, emprestar materiais e brinquedos coletivos, inserir outras pessoas em seu brincar, enfim, tornar-se humano.

Como lembra Xavier (2009, p. 8), “ser civilizado não é inato, não se nasce civilizado. O indivíduo nasce na espécie humana, mas só se humaniza pela mediação do adulto”. Os professores da educação infantil, assim como a família, serão responsáveis por essa mediação.

Além de humanizar as crianças, ensinando-as a conviver em grupo, os professores terão o papel de ensiná-las a se constituírem como alunas. Isso inclui saber sentar-se nos momentos de roda, de atividades e nas refeições, ouvir histórias, professores e colegas e respeitar regras, de acordo com suas idades.

Até o momento, foi apresentado que a educação infantil pode desempenhar importante papel na construção de novas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças com ou sem deficiência. Nessa direção, o presente trabalho tem como objetivo *analisar os serviços de atendimento educacional especializado oferecidos às crianças com deficiência de zero a cinco anos de idade, matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Ivoti, bem como refletir sobre a articulação entre esses serviços e a escola de educação infantil.*

## 2. TRAÇANDO RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação especial e a educação infantil tiveram origens muito semelhantes. Neste capítulo, pretendo mostrar que ambas estão historicamente vinculadas em função do caráter inicialmente assistencialista adotado pelas instituições, e que, em algumas delas, ainda se mantém. Também serão descritos, de forma breve, o serviço de estimulação precoce, previsto por lei como parte integrante do AEE na educação infantil, e o de psicopedagogia inicial, oferecido em alguns centros no âmbito da rede privada e na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre<sup>3</sup>, para crianças com deficiência entre zero e cinco anos de idade.

Na segunda metade do século XVIII, na França, foram criados os primeiros institutos voltados à educação de crianças cegas e surdas, em regime de internato. Bueno (1997, p. 166) afirma que um dos objetivos desses institutos era ensinar aos alunos “conhecimentos e habilidades necessários ao trabalho”, para que pudessem ampliar sua autonomia e, em alguns casos, desenvolver atividades minimamente remuneradas.

No Brasil, até o século XIX, as pessoas com deficiência foram excluídas do sistema educacional. A partir de então, começaram a surgir as primeiras instituições de educação especial para os deficientes visuais e auditivos<sup>4</sup>, inspiradas nas instituições francesas, onde os alunos permaneciam, de mesmo modo, separados da sociedade. Segundo Bueno (1997, p. 171), isso ocorre para “por um lado, evitar que a presença de anormais interfira na racionalização do espaço, cada vez mais urbano, [...] e, por outro, para proteger os sujeitos com incapacidades, os quais têm dificuldades no autocuidado e na autoproteção”. Para esse autor, a segregação dos deficientes nas instituições especiais (sendo que a maioria deles permaneceu sem atendimento, devido à falta de vagas) fez com que o restante da população os visse como incapazes de aprender e de conviver em sociedade. Hoje, com a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, tenta-se desconstruir ambas as ideias: todos podem aprender juntos<sup>5</sup>. Vale salientar que os três momentos históricos com relação à

---

<sup>3</sup> Desconheço outras redes de ensino que ofereçam o serviço de Psicopedagogia Inicial às crianças de três anos a cinco anos e onze meses.

<sup>4</sup> Instituições atualmente denominadas Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizadas na cidade do Rio de Janeiro.

<sup>5</sup> A Declaração de Salamanca (1994, p. 5), em uma de suas orientações para ações em níveis regionais e internacionais, propõe que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”.

educação de pessoas com deficiência – exclusão, segregação e inclusão – não aconteceram de forma linear. Além disso, em determinados contextos e culturas, continuam coexistindo.

A perspectiva de educação inclusiva, apesar de ser considerada recente, já aparecia na legislação brasileira desde a promulgação da Constituição Federal (1988). No Art. 205, a educação é declarada como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Nela constam da mesma forma o dever do Estado em garantir a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, inciso I) e o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, inciso III).

A partir do Decreto nº. 3298/1999, a educação especial passou a ser definida “como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (Art. 24, inciso II). No Decreto nº. 7611/2011, por meio do atendimento educacional especializado, essa modalidade de ensino é descrita como complementar ou suplementar à escolarização dos alunos no ensino regular, e não mais substitutiva. Em seu Art. 2º, § 1º, estabelece que o atendimento educacional especializado trata-se de um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”. O AEE insere-se efetivamente nas escolas regulares através de salas de recursos, professores de apoio, entre outras estratégias que visam a qualificar a inclusão dos alunos com deficiência nas classes de ensino comum da educação básica.

As salas de recursos passaram a ter papel central no atendimento educacional especializado ainda na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Bruno (2010) afirma que tanto o Decreto nº. 6571/2008<sup>6</sup> quanto a Resolução nº. 4/2009, que regulamentaram as diretrizes da Política de 2008, apresentavam os mesmos objetivos para a educação especial e o atendimento educacional especializado. De mesmo modo, destaca nesses documentos a “caracterização do lócus preferencial e o papel do AEE” (2010, p. 5) como limitados às salas de recursos. Baptista (2011, p. 65) ressalta que as salas de recursos são “o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea”. Igualmente enfatiza que “[...] temos presenciado uma ênfase no primeiro ciclo do ensino fundamental como o espaço de concentração das salas de recursos [...]” (2011, p. 72).

Então, pergunto: a que se deve a concentração de salas de recursos no primeiro ciclo do ensino fundamental? Os alunos com deficiência estão ingressando na escola somente nessa

---

<sup>6</sup> Em 17 de novembro de 2011 foi promulgado o Decreto nº. 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, revogando o Decreto nº. 6571/2008.

etapa da educação básica? A educação infantil ainda não possui serviços de atendimento educacional especializado para atender aos alunos com deficiência entre zero e cinco anos de idade? Sendo as salas de recursos destinadas ao atendimento dos alunos do ensino fundamental, as especificidades da educação infantil (espaço/mobiliário, faixa etária dos alunos, currículo, etc.) estão sendo contempladas nos documentos legais e normativos que regem a educação especial em nosso país?

Desde a Constituição Federal (1988), a oferta e a manutenção da educação infantil em nosso país competem prioritariamente aos municípios, com colaboração da União e dos Estados (Art. 30, inciso VI). Até 2009, apenas o ensino fundamental era obrigatório. Entretanto, com a Emenda Constitucional nº. 59/2009, a obrigatoriedade foi estendida aos alunos dos quatro aos dezessete anos, abrangendo, assim, a pré-escola. A tendência é que em pouco tempo a creche, que atende crianças de zero a três anos, e o ensino médio (para menores de dezoito anos) também se tornem obrigatórios.

No contexto atual, a maior parte de homens e mulheres dos mais diversos níveis socioeconômicos trabalha fora de suas residências. Desse modo, precisam deixar também seus filhos menores de quatro anos na escola, geralmente em turno integral. A obrigatoriedade do oferecimento de vagas na educação infantil, por parte dos municípios, para crianças de zero a três anos viria ao encontro dessa necessidade.

Assim, o direito à educação infantil está, em grande medida, atrelado às relações de trabalho. A partir do século XVIII, as indústrias foram surgindo e expandindo suas atividades, inicialmente no continente europeu e bem mais tarde em outras partes do mundo – movimento econômico-tecnológico chamado de Revolução Industrial. Com a demanda crescente de empregos nas cidades, até mesmo mulheres, que antes ficavam restritas ao trabalho doméstico, começaram a passar muitas horas por dia trabalhando nas fábricas e, nem sempre, tinham com quem deixar seus filhos nesse período.

De acordo com Fernández Enguita (2003, p. 28), o surgimento das indústrias “[...] criou a necessidade tanto de novas instituições encarregadas da custódia das crianças, como novas formas de socialização e de capacitação para o trabalho”. Nesse contexto, foram criadas as escolas de massas, onde eram ensinadas habilidades manuais e atitudes estritamente necessárias aos jovens quando ingressassem nas fábricas.

As creches e os jardins de infância, de acordo com Kuhlmann Jr. (2007), apesar de assistencialistas, sempre tiveram uma proposta educativa. Ainda no século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, pretendiam retirar as crianças pobres das ruas como forma de prevenir a criminalidade, e educá-las, a fim de perpetuar o *status quo*.

Segundo o mesmo autor, com o passar do tempo, começou-se a considerar importante que essas crianças fossem educadas para suprir a falta de estímulos recebidos da família em casa, tendo em vista que seus pais trabalhavam durante a maior parte do dia. Entretanto, até o século XX, não havia consenso nessas instituições sobre o que ensinar. Havia também quem considerasse as creches e pré-escolas prejudiciais ao desenvolvimento das crianças pequenas.

Até as décadas de 1970 e 1980, era comum no Brasil que as creches fossem vinculadas a órgãos de saúde ou serviço social. O processo de transição entre esses órgãos e as secretarias de educação foi progressivo, diminuindo o caráter assistencial que anteriormente tinham essas instituições em favor de projetos com objetivos especificamente educacionais.

No entanto, Kuhlmann Jr. (2007) destaca que tanto a educação quanto o cuidado são indispensáveis na educação infantil. As propostas educacionais das creches e pré-escolas, embora sejam imprescindíveis, não são garantia de qualidade na educação. Ainda hoje é frequente encontrar profissionais que atuam na educação infantil sem ter a formação pedagógica necessária ao trabalho docente.

Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena. (KUHLMANN Jr., 2007, p. 186)

Campos et. al. (2011, p. 31) apontam que “precondições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes” são fatores que ainda precisam ser aperfeiçoados nas creches e pré-escolas brasileiras, visando à melhoria da qualidade na educação infantil. De acordo com tais autores, uma educação infantil de qualidade tem efeitos também na continuidade da escolarização das crianças.

Ao professor que atua no ensino regular numa perspectiva inclusiva torna-se indispensável repensar suas formas de planejamento e avaliação, a fim de mediar a aprendizagem de todos. As atividades por ele propostas precisam levar em conta os diferentes tempos, as possibilidades reais dos alunos naquele momento e suas potencialidades. Cada aluno deve ser considerado parâmetro de si mesmo pelo professor, que tem de utilizar diferentes registros e instrumentos avaliativos.

A organização e a oferta do atendimento educacional especializado, as formas de avaliação diferenciadas e os currículos adaptados deverão estar previstos e descritos no projeto pedagógico da escola (Resolução nº. 4/2009, Art. 10). O profissional que atua no AEE garantirá ao aluno com deficiência um tempo ainda maior e diferentes estratégias para a aprendizagem, articulando seus conhecimentos com os dos professores do ensino regular e orientando as famílias dos alunos (Resolução nº. 4/2009, Art. 13).

Nessa direção, como professora do ensino fundamental busquei informações sobre o trabalho pedagógico realizado na sala de recursos da escola onde atuava. Observei que a equipe diretiva não possibilitava o diálogo entre os professores de classe comum e o profissional do atendimento educacional especializado. Não eram previstos horários de planejamento e avaliação conjuntos, apesar do recomendado na resolução exposta anteriormente.

Quando iniciei meu trabalho na educação infantil, percebi que desconhecia o AEE oferecido às crianças pequenas. Assim, com a finalidade de verificar como os campos da educação especial e da educação infantil estão sendo articulados atualmente no âmbito acadêmico, em pesquisas de pós-graduação, foi realizado um levantamento de trabalhos no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e de dissertações e teses no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No banco de dados da CAPES, a busca de trabalhos restringiu-se aos últimos cinco anos de produção, entre 2006 e 2010<sup>7</sup>. Foram encontrados cerca de 80 resumos com as temáticas educação infantil e/ou educação especial. Após uma seleção prévia, escolhi 32 resumos que se referiam a práticas inclusivas. Dentre eles, destaco os temas mais recorrentes: análises ou propostas de intervenção com os alunos, formação de professores e gestores, políticas públicas e processos avaliativos dos alunos com deficiência. Encontraram-se em número bastante reduzido dissertações e teses que pesquisavam as concepções de professores e pais de alunos com relação à educação inclusiva, currículo, rede de apoio à inclusão, acessibilidade e interação entre os alunos.

Somente a dissertação de Silva (2009) versou sobre o atendimento educacional especializado para as crianças de zero a cinco anos de idade. Esse trabalho analisou a atuação de uma professora especialista de apoio em uma sala de recursos multifuncional situada numa

---

<sup>7</sup> No período em que foi realizado tal levantamento (janeiro a março de 2012), as dissertações e teses do ano de 2011 ainda não estavam disponíveis no banco de dados da CAPES. Porém, nesse ano, foi defendida a dissertação de mestrado de Melina Chassot Benincasa, que aborda especificamente um tipo de AEE na educação infantil, intitulada *Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre*. A autora é integrante do núcleo de pesquisa responsável pelo Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, vinculado à escrita da presente monografia.

escola pública de educação infantil da cidade de Brasília. Os únicos trabalhos que apresentavam, conjuntamente, as palavras-chave “Educação Especial” e “Educação Infantil” foram as dissertações de Azevedo (2006), Silva (2009), referido anteriormente, e Bagagi (2010). Azevedo (2006) investigou as políticas públicas de inclusão para alunos da educação infantil do município de Maringá, e Bagagi (2010), as habilidades funcionais desenvolvidas por crianças com deficiência entre zero e seis anos de idade, matriculadas na educação infantil regular, em um município do interior paulista.

Por outro lado, no site da ANPED, o levantamento realizado buscou as produções entre os anos de 2007 e 2011, tendo como focos os Grupos de Trabalho nº 07 (Educação da Criança de 0-6 Anos) e nº 15 (Educação Especial). Foram encontrados nove trabalhos que relacionavam educação infantil e educação especial (BRUNO, 2007; FREITAS, A., CAMARGO & MONTEIRO, 2007; LACERDA & LODI, 2007; BRUNO, 2010; CORRÊA & MANZINI, 2010; DRAGO, 2010; FREITAS, A. & MONTEIRO, 2010; FREITAS, C., 2011; GARCIA & LOPEZ, 2011). Destaca-se o fato de que todos apresentavam uma perspectiva de educação inclusiva, sendo que dois deles fizeram referência ao atendimento educacional especializado às crianças com deficiência na educação infantil (BRUNO, 2010; GARCIA & LOPEZ, 2011). Bruno (2010) abordou a normatização da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, com relação ao direito à educação de qualidade e ao AEE. Garcia & Lopez (2011) também discutiram os movimentos da política de educação especial no Brasil de 2000 a 2010, referentes ao atendimento voltado às crianças com deficiência de zero a seis anos de idade.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 10) afirma que “o acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno”. Nessa direção, a educação infantil e o atendimento educacional especializado possibilitam às crianças com deficiência desenvolverem-se cognitivamente e ampliarem sua autonomia.

A autonomia, compreendida aqui como capacidade de realizar ações de modo independente, é essencial para todos os indivíduos. Pode restringir-se a atividades mais básicas como locomoção, comunicação, higiene pessoal e alimentação, bem como abranger competências que possibilitem aos sujeitos desempenharem uma atividade profissional (leitura e escrita, cálculos, artesanato, marcenaria, etc.).

É importante esclarecer que independência não está sendo considerada, neste estudo, como sinônimo de individualismo, ainda mais porque considero que as aprendizagens



ocorrem na interação entre os sujeitos. Compartilho da seguinte afirmação de Zortéa (2007, p. 149): “muitas destas possibilidades, habilidades, aprendizagens que julgamos individuais ou pertencentes a um sujeito são antes de tudo, e permanentemente, constituídas de modo partilhado na interação com o outro, são ao mesmo tempo, plurais e singulares”. Desse modo, a colaboração e a solidariedade entre colegas deverão ser incentivadas pelos adultos, quando preciso.

Conforme Godói et. al. (2006, p. 32):

É muito importante lembrar que o desenvolvimento da criança com deficiência realiza-se como o da criança sem deficiência, no qual as etapas da conquista de autonomia e de conhecimento seguem a mesma ordem e acontecem pelas mesmas razões. As divergências que poderão existir entre o desenvolvimento dessas crianças se restringem às fases do desenvolvimento, e na criança comprometida pela deficiência física poderão não ocorrer de acordo com a cronologia estabelecida pelos teóricos que embasam a nossa prática [Piaget e Vygotsky]. Elas poderão iniciar mais tarde, além de serem mais demoradas porque o ritmo de interação social e de execução das suas ações apresentarão formas diferentes de manipulação e experimentação com o meio.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 10) prevê que “do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social”. De acordo com o Art. 5º da Resolução nº. 4/2009 e o Art. 5º, § 1º, do Decreto nº. 7611/2011, os serviços de estimulação precoce podem ser realizados em escolas e centros de AEE da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que tenham convênio com o Poder Executivo do ente federativo competente. Sendo assim, cada rede de ensino tem autonomia para organizar a oferta de atendimento educacional especializado conforme suas demandas e possibilidades.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, como afirma Freitas (2011, p. 3), “[...] o trabalho é nomeado de Educação Precoce (EP), sendo entendido como educação por se tratar de um trabalho realizado dentro da escola e ter como propósito trazer efeitos *a posteriori* para a educação, com a inclusão do bebê na educação infantil”. Para crianças de três a cinco anos, há o serviço de Psicopedagogia Inicial (PI), que dá continuidade ao atendimento dos alunos da educação infantil. Vale ressaltar que, nessa Rede, os serviços de EP e PI ocorrem em escolas municipais especiais de ensino fundamental, na escola municipal de ensino fundamental bilíngue Salomão Watnik e na União de Cegos do Rio Grande do Sul

(UCERGS). São oferecidos para crianças advindas de escolas municipais de educação infantil, creches comunitárias/conveniadas e abrigos, entre outros espaços.

A Política Nacional de Educação Especial (2008), em vigência, menciona somente a estimulação precoce como integrante do atendimento educacional especializado na educação infantil. Não há referência nesse documento, tampouco na Resolução nº. 4/2009 (que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado em toda a educação básica) e no Decreto nº. 7611/2011 (que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências), sobre o AEE para crianças entre três e cinco anos. Para além do atendimento de estimulação precoce, como são organizados os serviços de apoio especializado às crianças de três a cinco anos de idade? Como se configura o atendimento? Em quais espaços é realizado?

De acordo com Bruno (2010, p. 4), ao priorizar o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais (SRM), terminologia utilizada pelo Ministério da Educação, são deixadas de lado outras formas de AEE como “o apoio e suporte ao professor e ao aluno na classe comum; o apoio e suporte às famílias; as salas de recursos para a intervenção educacional precoce; a educação para o trabalho; o espaço para as Atividades de Vida Autônoma e de Orientação e Mobilidade”. A autora salienta ainda que o governo federal auxilia as escolas ao financiar a implantação de salas de recursos multifuncionais nos moldes propostos pelo Ministério da Educação, e não para outras ações importantes, que também se insiram na educação especial.

A estimulação ou intervenção precoce, conforme Potrich, Gonzáles & Araújo (2002, p. 53), “busca prevenir que as defasagens no desenvolvimento sejam acentuadas e que se estabeleçam questões de risco à estruturação psíquica da criança”. É essencial, portanto, que o profissional seja um só para cada criança, a fim de se tornar uma referência para o bebê, e que promova o fortalecimento do vínculo entre mãe (ou quem exerce essa função) e filho, possibilitando, inclusive, sua participação em todos os atendimentos. Entretanto, como a abordagem da estimulação precoce e da psicopedagogia inicial é interdisciplinar, visto que os profissionais que as realizam têm como perspectiva o desenvolvimento global da criança, podem ser buscadas avaliações de profissionais de outras áreas, como a fisioterapia, a fonoaudiologia, etc.

Quando um bebê nasce com deficiência, seus cuidadores – principalmente quem exerce a função materna – passam pela ruptura do vínculo com o bebê que idealizaram. O educador e/ou terapeuta da estimulação precoce têm o papel de auxiliar essa família a elaborar

o luto da perda do filho idealizado, direcionando o olhar dos pais para a existência real do bebê, enfatizando suas potencialidades e conquistas.

A estruturação psíquica da criança no período de zero a três anos se constitui a partir do olhar da mãe ou de quem exerce a função materna, ou seja, o olhar dessa pessoa age como um espelho, transformando-se na autoimagem do próprio bebê. De acordo com Molina (1998, p. 12), “a potência e a firmeza desejante são o único caminho para a busca das vias substitutivas, restitutivas, daquelas que o obstáculo orgânico fechou”. O desejo de desenvolver-se irá despertar o desejo de aprender. Essa é a base do trabalho de estimulação precoce.

Assim, é importante que os adultos que convivem com crianças pequenas as contemplem com um olhar atento às diferenças, a sinais que podem vir a ser uma deficiência. Quanto mais cedo tiver início o atendimento de estimulação precoce, melhores serão os resultados das intervenções. No entanto, ressalto que os diferentes ritmos de desenvolvimento de cada criança precisam ser considerados, sendo fundamental que o profissional de estimulação precoce realize a sua avaliação pedagógica do caso.

Quando a criança com deficiência se aproxima dos quatro anos de idade, conforme a rede de ensino a qual pertença sua escola, poderá contar com o serviço de psicopedagogia inicial. Para Molina (1998, p. 16),

A partir da organização e da reorganização sucessiva dos hábitos de independência pessoal a criança irá gerando condições para, gradativamente, ir substituindo a mãe no cuidado de si própria. Começa a organizar recursos a partir da produção imaginária que auxiliarão a montar a palavra no corpo a partir da mímica, das ações e dos gestos e organizar a sequência discursiva.

Segundo Vasques (2009, p. 107), “na trama das relações constitutivas do lugar de sujeito-aluno e sujeito-professor, ressalta-se a importância de um espaço rico em palavras, em cultura e em experiências significativas para as crianças e os adultos implicados com a inclusão escolar”. O ensino regular e o atendimento educacional especializado na educação infantil, desse modo, contribuem para a constituição psíquica, cognitiva, psicomotora e a socialização dos sujeitos da educação especial, tornando-os mais autônomos para conviverem em sociedade. A família também desempenha importante função nos atendimentos e fora deles, possibilitando que a criança se insira na sociedade e sinta-se capaz de desenvolver-se.

Os serviços de estimulação precoce e psicopedagogia inicial irão prevenir o aumento das defasagens no desenvolvimento da criança com deficiência, e, por conseguinte, promover a ampliação de sua autonomia. Pela importância que representa, acredito que também a

psicopedagogia inicial – ou serviço equivalente para crianças entre três e cinco anos de idade – deveria ser descrita e garantida nos dispositivos legais como parte integrante do atendimento educacional especializado da educação infantil.

Até o momento foi dado destaque a aspectos políticos e históricos que aproximam os campos da educação especial e da educação infantil. Também foram descritos alguns elementos referentes aos serviços de estimulação precoce e psicopedagogia inicial, voltados às crianças pequenas com deficiência. A seguir, apresentarei a Rede Municipal de Ensino de Ivoituba e o atendimento educacional especializado oferecido aos alunos matriculados na educação infantil do município.

### 3. CONTEXTO DO ESTUDO: a Rede Municipal de Ensino de Ivoti

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a Rede Municipal de Ensino do Município de Ivoti (RME/Ivoti), destacando alguns dados numéricos representativos, vinculados aos números de escolas e de matrículas dos alunos da Rede. O foco da análise serão os serviços especializados oferecidos às crianças com deficiência, na faixa etária dos zero aos cinco anos, matriculadas na educação infantil da referida Rede.

A RME/Ivoti é composta por doze escolas, sendo nove de ensino fundamental e três de educação infantil. Conforme informações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC)<sup>8</sup>, a quarta escola de educação infantil está sendo construída com recursos federais e municipais.

A maior parte das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) apresenta turmas da pré-escola à 8ª série, entretanto, quatro escolas oferecem ensino fundamental incompleto. Três delas são escolas do campo: a primeira atende alunos da pré-escola ao 3º ano do ensino fundamental, a segunda, do 4º e do 5º ano e a terceira atende alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. A oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município se dá em uma EMEF da área urbana, que possui turmas do 1º ano até a 8ª série. Abaixo, é possível visualizar a diferença entre o número de matrículas nas escolas do campo e nas escolas urbanas de Ivoti:

	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL
ALUNOS NAS ESCOLAS URBANAS	751	2019
ALUNOS NAS ESCOLAS DO CAMPO	6	101
<b>TOTAL</b>	<b>757</b>	<b>2120</b>
<b>TOTAL DE MATRÍCULAS NA RME/IVOTI</b>	<b>2877</b>	

**Tabela 1 – Matrículas nas Escolas do Campo e nas Escolas Urbanas da Rede Municipal de Ensino de Ivoti.** Fonte: Prefeitura Municipal de Ivoti. Secretaria de Educação e Cultura. Dados de outubro de 2011<sup>9</sup>.

As três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) funcionam em turno integral, das 6h30 às 18h, de segunda à sexta-feira. As EMEIs atendem crianças dos quatro

<sup>8</sup> Ver notícia publicada no site da SEMEC, em 09 de agosto de 2011, intitulada *Investimentos em educação infantil garantem a Ivoti segundo lugar no Estado*. Disponível em: <<http://www.ivoti.rs.gov.br/semec/index.php?idTela=4&idNoticia=716>>. Acesso em: 30 jun. 2012. Quando esta escola for entregue à comunidade, serão treze escolas municipais na RME/Ivoti.

<sup>9</sup> Dados completos referentes ao número de matrículas na educação infantil e no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ivoti poderão ser encontrados no Anexo A deste trabalho.

meses até os cinco anos de idade, em turmas de Berçário, Maternal 1, 2 e 3 e Pré A. O Regimento Escolar das Escolas Municipais de Educação Infantil de Ivoti (2012) estabelece que, para uma criança ser matriculada em uma turma de Pré A (na EMEI ou na EMEF), deverá completar quatro anos até 31 de março do ano corrente. Desse modo, quem completar quatro anos após esta data, frequentará o Maternal 3 (na escola de educação infantil), e a criança que irá fazer cinco anos de idade até 31 de março deverá ser matriculada em uma turma de Pré B (na escola de ensino fundamental). Em 2011, das 757 crianças matriculadas na educação infantil, 470 encontravam-se nas EMEIs. As demais 287 crianças estavam em turmas de pré-escola A ou B, nas escolas de ensino fundamental, em apenas um turno (manhã ou tarde), como podemos ver na tabela a seguir:

	ALUNOS EM EMEIs	ALUNOS EM EMEFs		
		PRÉ-ESCOLA	1º ANO A 8ª SÉRIE	EJA
	470	287	2055	65
<b>ALUNOS COM DEFICIÊNCIA</b>	12	53		
<b>TOTAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA RME/IVOTI</b>	<b>65</b>			

**Tabela 2 – Matrículas nas Escolas Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Ivoti.** Fonte: Prefeitura Municipal de Ivoti. Secretaria de Educação e Cultura. Dados de outubro de 2011.

De acordo com a tabela acima, a Rede Municipal de Ensino de Ivoti apresentava, em 2011, um total de 65 alunos identificados com deficiência, inscritos no Censo Escolar. A Resolução nº. 4/2011 (Art. 1º, parágrafo IV, § 2º), do Conselho Municipal de Educação de Ivoti, prevê que as crianças com deficiências comprovadas em laudo médico, inscritas na lista de espera de vagas para educação infantil, tenham prioridade para ingressar na escola. Essa lista é atualizada semanalmente e divulgada no site da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Em 2010, já havia sido aprovado, também pelo Conselho Municipal de Educação, o Anexo ao Regimento Escolar das Escolas Municipais, referente à modalidade de educação especial. Esse documento determina que a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino inicie prioritariamente na educação infantil e se estenda ao ensino fundamental. Nessa direção, garante aos alunos da Rede Municipal, entre outros direitos, a acessibilidade nas escolas, a identificação de suas deficiências, um professor de apoio que

atue em conjunto com o professor titular na classe, quando preciso, o currículo adaptado e os serviços de apoio pedagógico e clínico, de acordo com suas necessidades.

O atendimento educacional especializado para esses alunos, matriculados na educação infantil ou no ensino fundamental, é realizado pelo Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) desde o ano de 2010. O Núcleo, atualmente, é composto por uma psicóloga, duas fonoaudiólogas e uma psicopedagoga, que trabalham na sede do NAI, e quatro professoras, que atendem nas salas de recursos multifuncionais e escolas de educação infantil. No município de Ivoti não existem escolas especiais; os serviços de estimulação precoce, fisioterapia e hidroterapia são realizados na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Ivoti, instituição filantrópica conveniada à Prefeitura Municipal. A APAE também oferece atendimentos de psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia a pessoas com deficiência.

A Rede Municipal de Ensino de Ivoti possui três salas de recursos multifuncionais, localizadas em três escolas de ensino fundamental denominadas: EMEF Aroni Aloísio Mossmann, EMEF Eng.º Ildo Meneghetti e EMEF Jardim Panorâmico. Por outro lado, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI)<sup>10</sup>, apresenta dados bastante divergentes com relação ao número de salas de recursos no município de Ivoti, no ano de 2011. De acordo com esses dados, há oito SRM em escolas municipais da cidade, sendo duas delas situadas em EMEIs. Havendo 65 alunos com deficiência nesta Rede, ficaria em torno de oito a média de alunos atendidos em cada sala. As salas de recursos multifuncionais do Tipo I são aquelas equipadas com materiais para múltiplas deficiências e as do Tipo II, as que possuem recursos adicionais para alunos cegos ou com deficiência visual. A única SRM de Tipo II, segundo o MEC, estaria localizada em uma EMEI, como se pode visualizar na tabela abaixo:

	SRM EM EMEIs	SRM EM EMEFs
<b>SRM DO TIPO I</b>	1	6
<b>SRM DO TIPO II</b>	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
<b>TOTAL DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA RME/IVOTI</b>	<b>8</b>	

**Tabela 3 – Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Ivoti.** Fonte: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 2011.

<sup>10</sup> Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Salas de Recursos Multifuncionais – escolas contempladas.*

### 3. 1. DELINEAMENTO DA PESQUISA: metodologia

Com o objetivo de descrever e analisar o atendimento educacional especializado oferecido às crianças matriculadas na educação infantil da RME/Ivoti, bem como verificar como está ocorrendo a articulação entre o ensino regular e a educação especial nesse município, foi realizada uma pesquisa qualitativa. Para Bogdan & Biklen (1994), a pesquisa qualitativa constitui-se de cinco pressupostos fundamentais: (1) investigar o ambiente natural, tendo como principal instrumento o pesquisador. Assim, o próprio investigador irá a campo buscar respostas e novos questionamentos aos seus problemas de pesquisa; (2) os dados obtidos ao longo da pesquisa são predominantemente descritivos. Ou seja, as informações coletadas são compostas, majoritariamente, por dados escritos, e não numéricos, permitindo que se utilizem diversos instrumentos metodológicos; (3) o processo é mais importante do que os produtos. Dessa forma, compreender as relações que se estabelecem no contexto investigado apresenta maior relevância do que os próprios resultados da pesquisa; (4) o investigador qualitativo tende a realizar uma análise indutiva dos dados obtidos. Isto é, o objetivo da pesquisa não é confirmar hipóteses definidas previamente ao estudo, e sim, desenvolver hipóteses e abstrações no decorrer da pesquisa; (5) os significados que os participantes da pesquisa atribuem às situações e relações investigadas são de extrema importância. O pesquisador buscará apreender as perspectivas de quem está inserido no contexto, a fim de compreendê-lo como se fizesse parte desse contexto.

O presente estudo, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como um estudo de caso. De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. O contexto investigado neste estudo de caso, conforme expresso anteriormente, é a Rede Municipal de Ensino de Ivoti<sup>11</sup>.

Os instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram a entrevista semiaberta e o questionário. A entrevista semiaberta, conforme Duarte (2005), constitui-se de questões semiestruturadas e parte de um roteiro que se baseia no interesse da investigação.

A lista de questões desse modelo tem origem no problema de pesquisa e busca tratar da amplitude do tema, apresentando cada pergunta da forma mais aberta possível. Ela conjuga a flexibilidade da questão não estruturada com um roteiro de controle. As questões, sua ordem, profundidade, forma de apresentação, dependem do entrevistador, mas a partir do conhecimento e disposição do entrevistado, da qualidade das respostas, das circunstâncias da entrevista. (DUARTE, 2005, p. 66)

---

<sup>11</sup> Para realização da pesquisa nesta Rede, foi apresentada uma carta à SEMEC, com os objetivos do estudo (Anexo B). A partir de então, obtive autorização da Secretaria para iniciar a pesquisa (Anexo C).



Neste estudo, foram entrevistadas uma professora de classe de uma EMEI que possui alunos com deficiência em sua turma, uma fisioterapeuta da APAE/Ivoti que presta atendimento às crianças matriculadas na educação infantil da RME/Ivoti, e a Coordenadora do NAI. As entrevistas foram agendadas previamente e gravadas para posterior transcrição. Em função disso, cada participante assinou um termo de consentimento<sup>12</sup>.

Devido ao tempo restrito de que dispunha para realizar a pesquisa no município, tendo em vista que resido em Porto Alegre e desloco-me diariamente para trabalhar em Ivoti, bem como à necessidade de conciliar minha disponibilidade de tempo com a dos sujeitos participantes, o período de duração de cada entrevista variou entre 20 e 45 minutos. Os encontros ocorreram nos ambientes de trabalho de cada entrevistada: na escola de educação infantil, na clínica particular onde a profissional da APAE também atua e na sede do NAI, respectivamente. Cada entrevista seguiu um roteiro<sup>13</sup> com algumas questões em comum e outras diferenciadas, visando a apreender os singulares pontos de vista das entrevistadas.

O questionário<sup>14</sup> foi utilizado para obter informações mais precisas acerca dos serviços especializados oferecidos pela APAE às crianças matriculadas na educação infantil da Rede. Como, por exemplo, dados referentes ao número de alunos matriculados na educação infantil que frequentam a estimulação precoce, carga horária dos atendimentos, formação dos profissionais responsáveis pelo trabalho de estimulação precoce, entre outros. A solicitação dos dados foi destinada à diretora da APAE, e, como o questionário pode ser auto-aplicável, conforme Duarte (2005), foi enviado por e-mail. Para o mesmo autor,

Com ele, é possível fazer análises rapidamente, replicar com facilidade, limitar as possibilidades de interpretação e de erro do entrevistado e comparar com outras entrevistas similares. Embora sugira simplicidade, sua elaboração exige profundo conhecimento prévio do assunto. O questionário estruturado, muitas vezes, é utilizado para dar subsídio inicial ou aprofundar resultados obtidos em entrevistas em profundidade. (DUARTE, 2005, p. 67)

Sendo assim, para a elaboração do questionário, baseei-me nos conhecimentos que já tinha alcançado, por meio das entrevistas, e naquilo que ainda precisava de maiores esclarecimentos. No subcapítulo a seguir, serão apresentados e analisados os dados obtidos por meio da investigação referida acima. A pesquisa foi realizada entre os meses de março e junho de 2012.

---

<sup>12</sup> Ver Apêndice A.

<sup>13</sup> Os roteiros das entrevistas se encontram como Apêndices deste trabalho: roteiro de entrevista com a professora de classe da EMEI (Apêndice B), com a fisioterapeuta da APAE (Apêndice C) e com a Coordenadora do NAI (Apêndice D).

<sup>14</sup> O roteiro do questionário localiza-se no Apêndice E.

### 3. 2. EIXOS DE ANÁLISE: primeiras palavras

A construção de uma pesquisa requer olhar aos movimentos. Inicialmente, procurei investigar como ocorria a interlocução entre o professor de sala de aula da educação infantil e os profissionais de apoio especializado na RME/Ivoti, sendo esta uma dentre muitas relações que perpassam os processos de inclusão escolar. Com tal objetivo, foi escolhido por mim um aluno com paralisia cerebral de uma EMEI, a quem se atribuiu o nome fictício<sup>15</sup> de Arthur. Realizei as duas primeiras entrevistas com a professora de classe desse aluno na escola de educação infantil e com a fisioterapeuta da APAE, uma das profissionais que o atendia no contraturno da escola.

Porém, a cada entrevista, a pesquisa ia tomando novas direções, se modificando. A cada coleta de dados, o foco se ampliava. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo *analisar os serviços de atendimento educacional especializado oferecidos às crianças com deficiência de zero a cinco anos de idade e matriculadas na Rede Municipal de Ensino do Município de Ivoti, bem como refletir sobre a articulação entre esses serviços e a escola de educação infantil*. Para tanto, busquei informações a respeito dos atendimentos realizados no Núcleo de Apoio à Inclusão, por meio de entrevista com a Coordenadora do Núcleo, que será denominada Rosane, e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, através de questionário encaminhado à diretora da instituição.

Conforme o relato da Coordenadora do NAI, em 2012, o número de alunos das escolas municipais (da educação infantil à EJA) atendidos pelas profissionais do Núcleo passou de 65 para 70, sendo 11 crianças de zero a cinco anos de idade. Para conseguir atender a todos esses alunos com deficiência, a psicopedagoga, a psicóloga e as professoras das salas de recursos tiveram sua carga horária semanal de atuação no Núcleo ampliada, e foi criada a terceira sala de recursos (até o ano anterior, eram somente duas salas). Os atendimentos na sede do NAI, geralmente, são individuais e ocorrem semanalmente, com duração entre 45 minutos e uma hora. Em alguns casos atendidos pela psicóloga, acontecem quinzenalmente ou em grupos de no máximo três alunos. A prefeitura se responsabiliza pelo oferecimento de transporte aos alunos que necessitam dele para frequentar os serviços de apoio especializado, inclusive na APAE.

Nas salas de recursos, os atendimentos são realizados uma ou duas vezes por semana, individualmente ou em pequenos grupos. Duas professoras das salas de recursos possuem

---

<sup>15</sup> Todos os nomes de sujeitos envolvidos na pesquisa ou citados durante as entrevistas serão fictícios, a fim de preservar o anonimato dos participantes.

especialização na área do atendimento educacional especializado e as outras duas têm curso de capacitação em AEE, promovido pela Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS). Todas as salas de recursos situam-se em escolas de ensino fundamental e funcionam como polos de atendimento a outras EMEFs:

*[...] Elas [as salas de recursos] atendem todas [as escolas], como polo. A Ildo, por exemplo, atende os alunos da [EMEF] 25 [de Julho] e da Ildo. A Aroni atende os da Aroni e dois da 25 também, porque ali se concentrou um pouco mais a questão das altas habilidades. Na Panorâmico, nós atendemos, além dos alunos da Panorâmico, os da [EMEF] Guilhermina [Mertins] e da [EMEF] Nelda [Julieta Schneck]. Então, são polos que atendem às demais escolas. (Rosane)*

Durante a entrevista, foram mostradas à Coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão informações relativas aos números de salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Ivoti, publicadas pelo Ministério da Educação. A Coordenadora comentou os dados da seguinte maneira:

*[...] Não é o que consta pra nós. Nós temos, efetivamente, duas salas de recursos pelo MEC. A [sala de recursos da] Aroni é uma que nós implantamos este ano com recursos próprios. O que veio em 2012 pra [EMEI] Bem Querer de material foi uma impressora Braille e um scanner em Braille também. Porque a Bianca é uma aluna cega que tinha matrícula no ano passado na Bem Querer, só que este ano foi transferida pra Aroni. E até por isso que a gente abriu uma sala lá, pra Bianca ter todo o equipamento. Aí, o que nós fizemos? Transferimos por um termo de cedência pra Aroni o material que veio pra Bem Querer. Porque a Bianca hoje já não está mais na Bem Querer. Então, o MEC, como atrasa muito na entrega desses materiais, às vezes, quando chega, o município já está em outra e a gente tem que fazer essa transferência. (Rosane – grifo meu)*

Desse modo, me questiono: será que o Ministério da Educação registra em seu sistema o envio às escolas de alguns materiais componentes das salas de recursos, como se fossem o próprio espaço físico da sala? Ou seja, no momento em que uma escola recebe materiais para deficiência visual, passa a constar em seus registros a existência de uma SRM do tipo II? O que constitui uma sala de recursos? Qual o verdadeiro papel do profissional que ali atua? E, ainda, é de responsabilidade da escola o espaço físico necessário à efetiva implantação da SRM?

*É, que veio armário, que vieram os computadores, note, todo aquele material que compõe pela descrição do MEC da sala de recursos veio pra 25 e pra Ildo, pra essas duas. Por que a sala de recursos não é na 25? Porque hoje nós não temos lá lugar, não tem espaço físico. Até o final do ano vai ter, porque a escola já está sendo ampliada. Então, possivelmente pro ano que vem, a sala de recursos da 25 vai ser na 25. O que outros municípios fazem? Já vi vários relatos de outros municípios. Deixam o material encaixotado, porque eles não têm espaço físico. Só que a gente não pensou assim, a gente foi utilizando. Primeiro, nós criamos as nossas salas sem material nenhum que tinha vindo do MEC. Depois que já estávamos em funcionamento, em 2010, aí começaram a*

*chegar os primeiros materiais. Ainda estão chegando. Lupa eletrônica chegou na semana passada, que deveria ter vindo logo nas primeiras coisas. [...] No ano passado, 2011, recebemos o dinheiro do Escola Acessível. É um programa do MEC junto ao PDDE, então, vieram R\$ 6000 pra cada escola. Pra que essa escola consiga comprar algum material que ela ainda precise ou fazer adaptações arquitetônicas ou... Nós usamos pra acessibilidade. Tanto que vieram só pra essas duas escolas, e ali tem uma lista de todas, praticamente.* (Rosane – grifos meus)

Além dos 70 alunos com deficiência na Rede, atendidos pela equipe do NAI em 2012, ainda há em torno de 15 alunos em avaliação. A avaliação é feita em conjunto pela psicóloga, pela psicopedagoga e pelas fonoaudiólogas do Núcleo. Cada caso é discutido por todas as profissionais nas reuniões semanais da equipe e, quando se torna necessário consultar um psiquiatra ou um neurologista, encaminha-se um ofício expedido pela SEMEC, solicitando o documento. Entretanto, a Coordenadora enfatiza que, somente depois de encerrarem as avaliações dos alunos e concluir-se que esses sujeitos necessitam de atendimento especializado, é que eles passam a ser contabilizados pelo Censo Escolar:

*[...] o Censo [Escolar] vai fechar dia 29 [de junho]. Eu não vou ter as avaliações completas desses alunos ou da psicologia ou da psicopedagogia... Ou então se eu preciso de um laudo neurológico, psiquiátrico ou alguma coisa assim, não vou colocar no Censo antes de ter uma avaliação completa. Então, é uma política que a Rede adotou, apesar do MEC não falar isso, o MEC diz: “ele está em avaliação, vocês estão pagando esse profissional pra fazer a avaliação, podem colocar...”. Só que o envolvimento com a família, tem toda uma coisa muito complicada, a escola... Aquele aluno vai pro Censo, vai receber na testa: deficiência intelectual ou é um aluno com altas habilidades... Então, a gente não pensa que esse seja o melhor caminho.* (Rosane – grifos meus)

Destaca-se o fato de que apenas depois que o aluno com deficiência é inserido no Censo Escolar que a Secretaria de Educação passa a receber os recursos referentes ao cômputo duplo da matrícula, ou seja, no ensino regular e no AEE. Além disso, parece haver uma preocupação, por parte da Coordenadora, com o “rótulo” que uma possível deficiência identificada de forma precipitada, possa acarretar para a vida dessa criança. A partir da avaliação, o aluno inicia o atendimento nas áreas de que precisa, na sede do NAI (psicologia, psicopedagogia ou fonoaudiologia) e/ou nas salas de recursos, se estiver matriculado no ensino fundamental. Também pode ser encaminhado para especialidades existentes na APAE, ser solicitado acompanhamento de terapeuta ocupacional contratado pela RME ou de médicos especialistas. No caso de não haver a especialidade médica na cidade, é feito um encaminhamento via Sistema Único de Saúde para acompanhamento em Porto Alegre.

Nas próximas linhas, será dado prosseguimento à apresentação e à análise de informações relevantes referentes aos eixos escolhidos. O primeiro eixo de análise, intitulado *Os Serviços Especializados e a Criança Pequena*, busca compreender os serviços de

atendimento educacional especializado oferecidos às crianças com deficiência, matriculadas na educação infantil da RME/Ivoti. O segundo eixo, *Educação Especial e Educação Infantil: pontos de conexão*, aborda aspectos relacionados à articulação entre os serviços especializados, as escolas e as famílias das crianças com deficiência em seus processos de inclusão no ensino regular.

### 3.2.1. Os Serviços Especializados e a Criança Pequena

Na RME/Ivoti as crianças pequenas devem estar matriculadas na educação infantil para receberem atendimento especializado. Devido à inexistência de salas de recursos nas EMEIs, os alunos dessa faixa etária são atendidos na sede do Núcleo de Apoio à Inclusão ou na própria escola onde a criança estuda. Os atendimentos são realizados pelas professoras que também atuam nas salas de recursos com alunos do ensino fundamental. Há também no município a APAE que oferece estimulação precoce, entre outros serviços, às crianças de zero a três anos de idade, matriculadas ou não na rede regular de ensino.

*[...] Porque, daí, não funciona como atendimento individual, mas como atendimento de orientação ao professor e acompanhamento dentro da escola. Então, o aluno não vem até a sala de recursos, mas o professor vai até a escola. E isso também funciona com as demais escolas no acompanhamento aos professores, porque as funções da sala de recursos, do atendimento educacional especializado, são: acompanhar o aluno na escola, orientar o professor, produzir materiais pra esse professor usar com o aluno em sala de aula [...], pra fazer a troca, se ele ainda tem algum atendimento na APAE, faz a troca ali também, [...] ir atrás de recursos pra que esse aluno consiga ir bem na escola. (Rosane – grifo meu)*

A partir da fala acima é possível perceber que o atendimento realizado pelas professoras do AEE na educação infantil da Rede em questão comporta uma das estratégias importantes que constituem um tipo de atendimento especializado. A comunicação entre a professora de sala e a especializada é fundamental para o desenvolvimento do aluno na escola, na relação com a professora, com os colegas de sala e com os demais integrantes do espaço escolar. Nesse sentido, o atendimento realizado pelas professoras do AEE na educação infantil não é compreendido como individual ou voltado somente à criança com deficiência. É dirigido também ao professor, à turma em que o aluno estuda, enfim, a todos que interagem com esse aluno, como se pode perceber em mais esta fala da Coordenadora:

*Na educação infantil, eu acho muito mais bonito o processo porque o professor do NAI ou o profissional do NAI vai lá como apoio. Mas, a criança está lá e permanece lá. Então, eu vejo como muito tranquilo. Até a fono esses dias disse: “Ah, Rosane! Eu vou começar a atender esse aluno na escola. Será que eu posso?”. Porque também é uma novidade. Na educação infantil, a fono e as*

[outras] técnicas do atendimento [psicóloga e psicopedagoga] estão aqui. Ela disse assim: **“Porque eu acho que os exercícios que eu estou passando pra ele, todas as crianças poderiam fazer e todas iriam se beneficiar.”** **“OK, é isso, vai pra escola, em vez de a mãe trazer aqui, vai pra escola.”** A família concordou e está funcionando muito bem. Então, nesse sentido é o apoio na educação infantil. É muito bom o processo da educação infantil, é muito positivo. (Rosane – grifos meus)

Baptista (2011) aponta que os integrantes do grupo de trabalho responsável pela elaboração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresentavam, na época, duas diferentes concepções sobre a inclusão escolar e, mais especificamente, sobre o papel do educador especializado. A primeira concepção defendia que a atuação do profissional do AEE deveria ocorrer exclusivamente junto ao aluno, focando o trabalho a ser realizado a partir de sua deficiência. A segunda sustentava que, para além do atendimento ao aluno, o profissional deveria realizar assessorias e formações de colegas professores, acompanhamentos das famílias, atuar na interlocução com os demais profissionais que atendessem o aluno ou participar do cotidiano da sala de aula, por meio de bidocência. Para o autor,

Essa segunda perspectiva, segundo meu ponto de vista, é muito mais rica e desafiadora. Mais rica porque não se pauta na ‘reparação’ de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação das quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno. Trata-se, portanto, de uma perspectiva sistêmica de ação e não da proposição de acionar espaços de ‘preparação para a aprendizagem’ que podem reproduzir a lógica das antigas classes especiais ou de mini-clínicas. Evidentemente, não será apenas o atendimento direto ao aluno o responsável por esses direcionamentos. (BAPTISTA, 2011, p. 5)

Penso que o Núcleo de Apoio à Inclusão compartilha da segunda perspectiva proposta por Baptista, ainda que não de forma plena. O AEE na educação infantil da RME/Ivoti não ocorre em sala de recursos, dessa forma, as escolas não dispõem de um espaço para atender as crianças de zero a cinco anos de idade individualmente. Entretanto, como o autor sugere, a equipe do NAI procura articular o atendimento educacional especializado a diversos âmbitos: escola, família, médicos, APAE, entre outros. Mais um destaque é o denominado “trabalho preventivo”. Quando se verifica determinada demanda de atendimentos a grupos de alunos ou a toda uma turma, por exemplo, no caso de haver muitas crianças que ainda não falam corretamente ou que falam muito alto, o Núcleo aciona uma fonoaudióloga e uma psicopedagoga, que atuam na Rede Municipal de Ensino, para observar essa turma e realizar um trabalho coletivo de orientação. Se for constatado que alguns alunos necessitam de avaliação, as profissionais realizam o encaminhamento ao NAI.

As crianças da educação infantil costumam ser encaminhadas à APAE/Ivoti para receber, principalmente, serviços de estimulação precoce, fisioterapia e hidroterapia. Como o questionário dirigido à diretora da APAE não foi respondido, irei basear-me nas informações obtidas durante as entrevistas.

O atendimento de fisioterapia é individual, com duração de 45 minutos, podendo ter a frequência de até três vezes por semana. No primeiro semestre de 2012, em função de licença-maternidade de uma das fisioterapeutas da instituição, outra profissional foi contratada em caráter temporário. Nesse período, os atendimentos de fisioterapia passaram a ser semanais e, em alguns casos, as mães participavam. As sessões de hidroterapia costumam ser realizadas uma vez por semana, geralmente, pelo mesmo profissional que realiza a fisioterapia ou por um professor de Educação Física. O fisioterapeuta também é responsável pelo serviço de estimulação precoce. Não há registros de haver um serviço de atendimento especializado, na APAE ou em outras instituições do município, que dê continuidade ao de estimulação precoce, como por exemplo, o de psicopedagogia inicial, que atenderia as crianças dos três aos cinco anos de idade.

No presente eixo de análise, foram observados diferentes movimentos constituintes do atendimento educacional especializado realizado pelas professoras do NAI, como, por exemplo, do atendimento não ocorrer em salas de recursos, mas sim no espaço escolar. Nele, a observação e a intervenção com o grupo de alunos são consideradas elementos importantes, o suporte é direcionado ao professor e à produção de materiais pedagógicos para uso em sala de aula. Mesmo os atendimentos que acontecem na sede do NAI parecem se direcionar também aos sujeitos que convivem com a criança, como sua família, não sendo centrados apenas no aluno. As profissionais especializadas observam e, por vezes, até mesmo propõem estratégias de intervenção com o aluno junto a sua turma.

No que diz respeito aos serviços de apoio oferecidos pela APAE/Ivoti, não foi possível ter mais informações. Entretanto, foi constatado que a estimulação precoce nessa instituição é realizada pelo profissional de fisioterapia e que não existe um serviço especializado que dê continuidade ao de estimulação precoce no município. A Coordenadora do NAI sinalizou, durante a entrevista, que a psicopedagogia inicial em Ivoti é “uma conquista a se ter”. Porém, enquanto esse serviço não está disponível, como ficam as crianças de três a cinco anos de idade sem a continuidade da estimulação precoce?

Até o momento, de todos os pontos destacados, muitos são os elementos presentes quando se analisa um tipo de atendimento especializado para as crianças pequenas. Dentre eles, a preocupação do NAI e da SEMEC com a “marca” que uma deficiência identificada

logo no início da escolarização possa acarretar a sua vida futura. Assim se justifica o cuidado da equipe do Núcleo na avaliação da criança e na sua vinculação ao Censo Escolar, visto que tal processo envolve não só a criança como também sua família e a escola.

### **3.2.2. Educação Especial e Educação Infantil: pontos de conexão**

Os profissionais do atendimento educacional especializado, em busca de uma ação em rede, que considere o aluno com deficiência em seus diferentes contextos, precisam estar em constante interlocução com outras instâncias nas quais a criança se insere, como a escola e a família, entre outras. Tal interlocução tem início quando ocorre o encaminhamento do aluno ao NAI. Na maior parte das vezes, a escola em que o aluno está matriculado o encaminha ao Núcleo. Quando o professor percebe algo que pode ser identificado como uma deficiência, relata o caso à coordenação pedagógica da escola, que entra em contato com o setor de psicologia. A equipe gestora da escola também conversa com a família do aluno, dizendo o que foi observado e qual encaminhamento será feito. O setor de psicologia irá preencher uma ficha de encaminhamento ao Núcleo, onde será avaliado.

Houve alguns casos de procura por atendimento no Núcleo de Apoio à Inclusão, por parte de membros da comunidade ou pelo Conselho Tutelar, para crianças que ainda não estavam matriculadas na educação infantil. Quando isso acontece, o Núcleo busca a família e um encaminhamento para a escola, a fim de iniciar a avaliação e os atendimentos especializados.

A avaliação no NAI começa pelo processo de acolhimento. A família é chamada à sede para a realização de uma anamnese, que é feita por uma das responsáveis técnicas (psicóloga, psicopedagoga ou fonoaudióloga). Após ser avaliado, o aluno é encaminhado às especialidades de que necessita, dando início ao atendimento. A cada atendimento, as profissionais do NAI relatam por meio de registro escrito o que foi proposto e observado ao longo do encontro com o aluno. Esses registros e atividades gráficas ou escritas (no caso dos alunos maiores) produzidas pelo aluno são arquivados numa pasta individual. Ao final do ano letivo, é feito um relatório de cada especialidade e enviado à escola, para acompanhamento.

O desligamento do serviço ocorre apenas quando o aluno é transferido para uma escola estadual, particular ou muda-se de município. Nesses casos, o Núcleo de Apoio à Inclusão envia todos os relatórios de avaliação à escola para a qual o aluno foi transferido, conversa com os profissionais que atuam com ele na escola e em outros espaços, o encaminha para outros profissionais das redes de saúde pública ou privada e coloca-se à disposição para



auxiliar no que for preciso. Em algumas situações de atendimento psicológico não houve como fazer um rompimento, em decorrência do vínculo de confiança estabelecido com a profissional. Sendo assim, mantiveram-se os atendimentos.

A RME/Ivoti possui professores de apoio que atuam na regência da turma junto ao professor titular. O papel do professor de apoio é referido de diferentes formas pela professora de classe da EMEI e pela Coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão:

*[...] Na verdade, a gente sempre considera que a professora de apoio deva ser para turma, para turma não ser privada de poder dar uma volta na quadra. Como a professora com um aluno de inclusão mais 15 alunos ou 14, no nosso caso, né, porque dois são de inclusão, poderia fazer isso? Então, a gente acredita que ia privá-los demais de muitas atividades, se fosse só uma professora. (Professora de Classe da EMEI – grifos meus)*

*A gente diz, às vezes, “ah, aquele aluno precisa de um professor de apoio”, mas quem precisa é o próprio professor, porque em determinadas atividades ele não consegue dar toda a atenção que aquele aluno precisaria. Então, hoje, a gente tem 13 professores de apoio na Rede, pra 13 crianças, o que também é um investimento bastante alto, mas que a gente, enquanto Secretaria vê como investimento mesmo. (Rosane – grifos meus)*

A turma a qual se refere a professora acima é composta por 16 alunos de três anos de idade. Duas crianças possuem deficiências relacionadas à dificuldade de locomoção. A fala da professora de classe apresenta uma visão interessante relativa ao professor de apoio, uma vez que destaca que todo o grupo se beneficia com sua presença, inclusive ela. Será que as demais escolas da Rede compartilham da mesma opinião? Talvez, sim, pois esta professora também atua no espaço da SEMEC e, por estar inserida nesse espaço, sua perspectiva com relação ao trabalho do professor de apoio pode estar em plena conexão com a visão da RME/Ivoti.

Por outro lado, Rosane declara que é o professor de classe que necessita de apoio para que consiga acompanhar toda a turma. Embora tenham se expressado de maneiras distintas, percebe-se que, nos dois relatos, o professor titular é quem requer o suporte do professor de apoio nos processos de inclusão. Em ambas as falas, a “falta”, a “deficiência” parece não estar no aluno, e sim, no docente. Seria essa “falta” relacionada à organização das escolas ou ao quadro de professores? Mesmo se não houvesse alunos com deficiência, uma turma de 16 crianças com três anos de idade demandaria mais de um professor. O estagiário de inclusão, atuando conjuntamente ao professor de classe, poderia representar um investimento mais “viável” do que dois professores efetivos trabalhando em bidocência? A atuação do professor de apoio não fica limitada ao aluno com deficiência, se estende a todos, evitando que ocorra uma diferenciação da criança que está incluída na classe regular com relação ao restante da turma. Esse é um elemento importante de análise tendo em vista que, em algumas redes de

ensino, o professor de apoio responsabiliza-se somente pela criança com deficiência, permanecendo constantemente junto a ela, o que restringe a sua interação com os colegas e o professor titular. Entretanto, quando a dificuldade dos alunos não está na locomoção, ou não somente nela, a “falta” do professor titular estaria vinculada à necessidade de um conhecimento específico na área da educação especial?

Os professores de apoio são estagiários, alunos de cursos de Licenciatura em Pedagogia ou Música. Segundo a Coordenadora do NAI, os estagiários de Música são contratados para atuar com “alunos que se destacam na área da Música” ou quando esta pode se constituir em uma “via de acesso à aprendizagem”. Entretanto, convém lembrar que, na RME/Ivoti, esses profissionais ainda estão em processo de formação. Os professores de apoio, a menos que tenham cursado Magistério em nível médio, não possuem a habilitação necessária ao exercício da docência. Vale salientar também que, de acordo com a professora de educação infantil entrevistada, é uma monitora quem desempenha o papel de professora de apoio em sua turma. Segundo ela, “a formação que a monitora buscou é o que a escola oferece como formação continuada, nos seminários, nos cursos. Talvez eu esteja enganada, mas acredito que ela não tenha nem o primeiro grau concluído. Porém, já trabalha na escola há mais de vinte anos [...]”.

No Brasil, país de grandes dimensões territoriais e diversidade socioeconômica, a educação infantil se desenvolve em diferentes realidades. De acordo com Oliveira & Padilha (2011, p. 3), principalmente na faixa etária de zero a três anos,

A inclusão de crianças com necessidades especiais por deficiência é atravessada pela problemática que envolve o atendimento precário a essa faixa etária na educação infantil, sendo agravada pelo desconhecimento dessas profissionais [em sua maioria, mulheres] em relação às peculiaridades do desenvolvimento das crianças, às suas necessidades educacionais e às formas mais adequadas de cuidado e de estimulação.

Tendo em vista ampliar a capacitação dos profissionais que possuem alunos com deficiência, o Núcleo de Apoio à Inclusão promove, em parceria com a SEMEC, formações continuadas para os professores da RME/Ivoti. Em 2011, foram realizados encontros com profissionais especialistas em tecnologia assistiva e em altas habilidades/superdotação. No ano de 2012, já se realizou encontro sobre surdocegueira<sup>16</sup>. No Seminário Municipal de Educação do ano anterior, as profissionais do NAI ofereceram duas oficinas com os temas *Transtornos de aprendizagem: dislexia e discalculia* e *Atendimento Educacional*

---

<sup>16</sup> Informações publicadas no site da SEMEC, intituladas respectivamente *Professores aprendem a confeccionar objetos e jogos para inclusão*; *NAI oferece formação em altas habilidades*; *SEMEC e NAI promovem formação em surdocegueira: estratégias de inclusão*.

*Especializado: recursos e serviços que promovem a inclusão escolar, voltadas aos docentes da Rede*<sup>17</sup>.

O Núcleo já organizou também estudos em escolas sobre temáticas ligadas ao público-alvo da educação especial, participando de reuniões pedagógicas. Conforme as deficiências dos alunos e o interesse da escola, o NAI realiza um espaço de discussão chamado “Dialogando com o NAI”. Quando essa discussão acontece, nas segundas-feiras à tarde, a equipe do Núcleo, em vez de se reunir na sede para conversar sobre os atendimentos, vai até uma escola em que o encontro foi agendado para falar sobre cada aluno com deficiência que a instituição possui. Os professores, a coordenação pedagógica, o setor de psicologia e até mesmo os profissionais que atendem os alunos na APAE participam desse espaço. As adaptações curriculares são formuladas pelos professores de cada aluno e pela coordenação pedagógica da escola. As profissionais do Núcleo, que prestam AEE ao aluno, assessoram, quando preciso.

Em muitos momentos, durante a realização das entrevistas, foi dado destaque às relações quase indissociáveis entre escola, família, NAI e APAE no município de Ivoti. No NAI, as fonoaudiólogas incentivam as mães a participarem dos atendimentos, para que possam auxiliar seus filhos a fazer os exercícios vocais também em casa. A seguir, apresento algumas falas significativas:

*Este ano, não fui ao NAI ainda, mas a Marina [fonoaudióloga do NAI] veio até nós. [...] Lá na APAE, sim. Ano passado e na época em que eu era diretora, ia muito conversar com elas, também em função disso, pra ver o que nós, como escola, poderíamos fazer. Então, a orientação da barra de ferro que tem na sala foi numa troca dessas que elas foram nos mostrando [...] Então, é sempre assim, no momento em que alguém percebe, fica em dúvida como o outro profissional age, que a gente se troca. E a mãe [do Arthur] traz isso também. No momento em que elas lá [na APAE] fazem algum comentário, a mãe nos traz, nos questiona. E quando nós fazemos algum comentário com ela [a mãe], ela também leva pra profissional lá. E nos diz isso: “Olha, lá na escola ele reagiu assim.”. Nesses momentos é que ou a gente liga pra elas ou elas ligam pra gente. (Professora de Classe da EMEI – grifos meus)*

No caso dessa professora de educação infantil, parece haver uma relação mais contínua com a APAE, talvez pelo fato desta instituição ser responsável pelos serviços de estimulação precoce e fisioterapia no município. A mãe, ou o responsável pela criança, parece constituir um elo entre a escola e os espaços de atendimento especializado.

---

<sup>17</sup> Fonte: *Inscrição - 15º Seminário Municipal de Educação de Ivoti: Diferentes formas em permanente ação. Um convite à formação!* Disponível em: <<http://www.ivoti.rs.gov.br/semec/index.php?idTela=19>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

*A Carolina [fonoaudióloga] trabalha no NAI e eu comentei com ela que é um quadro que não tem muita evolução, que a gente não consegue ver... E ela disse: “Não, se tu quiseres pegar lá no NAI, o **prontuário** do Arthurzinho está todo completinho, todo feito, **com laudos de exames.**” [...] Só vejo a mãe dele durante os atendimentos. Acho que a APAE até tem o costume de chamar os pais pra **dentro da escola**, mas, como estou pouquinho tempo ali, só vejo a mãe dele no horário do atendimento. (Fisioterapeuta que atua na APAE – grifos meus)*

Na fala da fisioterapeuta também é possível perceber as diferentes articulações entre as profissionais especializadas e a professora de sala. Porém, como esses distintos contextos que constituem a criança tecem um diálogo? Vale salientar que a fisioterapeuta, ao relatar sua conversa com uma das fonoaudiólogas do Núcleo, atribui a ela o uso da palavra prontuário, enfatizando que neste haveria laudos de exames. Essa fala contrasta com o modo pelo qual a Coordenadora do NAI se refere à pasta de cada aluno:

*Entrevistadora – Aqui no NAI, são arquivadas as avaliações escritas pelas profissionais do Núcleo? Ou seja, há uma pasta com essas avaliações e atividades feitas com os alunos nos atendimentos?*

*Rosane – Sim, cada criança tem a sua pasta, tipo um dossiê, onde as gurias [profissionais do NAI] fazem um pequeno relato diário dos atendimentos. Isso fica arquivado aqui no NAI, nas **pastas** delas. (grifos meus)*

Diferentes interpretações de um mesmo contexto. No dossiê, arquivado no NAI, não seria importante também constar o olhar da professora de classe? Afinal, a escola não seria o espaço em que a criança passa a maior parte do tempo? Penso que materiais ou atividades significativas produzidas pela criança na escola e, quem sabe, as avaliações feitas pela professora da educação infantil, poderiam, de mesmo modo, inserir-se no dossiê. Ainda sobre o relato da fisioterapeuta, ao nomear a APAE de escola, seria esta responsável pelos processos de escolarização dos alunos que ali buscam atendimento especializado? Na ausência de escolas especiais no município, a APAE poderia estar sendo vista como um tipo de escola especial?

Nessa direção, a interlocução entre todos esses contextos/espacos frequentados pelas crianças com deficiência em Ivoti também as constituem. Em poucos anos de caminhada inclusiva na Rede, os diferentes serviços especializados parecem ter se desenvolvido de forma harmônica e articulada. Porém, é importante ressaltar que tudo se estabelece num processo nem sempre linear. De acordo com a professora de Arthur, com o passar do tempo, os sujeitos realizam diferentes leituras das situações, amadurecem seus pontos de vista:

*A mãe o traz e o busca [na escola], então, ela nos traz tudo [informações] muito imediatamente. [...] Todos os retornos que ela tem de algum médico, orientação do NAI, tudo, tudo, tudo ela nos*

*comunica. [...] Um tempo atrás, lá no início, quando ele era menor, a gente até dizia assim: “Puxa, será que essa família não está passando muita responsabilidade pra nós?”. Porque era a leitura que a gente fazia, de que ela nos dizia isso em função de que esperava que a gente fosse atrás. E eu acredito que não, porque ela fala com tanta alegria, com tanta satisfação, que ela quer mesmo é dividir, é dizer: “Ó, o Arthur está indo, ele tem isso, tem aquilo”. Eu sinto assim, como companheira, mesmo, como parceira pra apostar na aprendizagem dele. (Professora de Classe da EMEI – grifo meu)*

Se um único sujeito já é capaz de realizar diferentes leituras, como é complexo pensar em um serviço especializado no qual diferentes perspectivas estejam em diálogo, compartilhando o mesmo objetivo: a inclusão e a permanência das crianças na escola comum. Discorrendo sobre o AEE para os pequenos, Oliveira & Padilha (2011, p. 15) afirmam que:

[...] o atendimento educacional especializado para os bebês e crianças pequenas com comprometimentos no desenvolvimento implica [...] a participação da assistência social de forma a propiciar às famílias que necessitem as condições de acesso a recursos e serviços de profissionais da área da saúde. Portanto, três grandes áreas de conhecimento precisam estar juntas: Educação, Saúde e Assistência Social – a continuar a fragmentação nos atendimentos ou a divisão competitiva entre as áreas, não se chega à integralidade do atendimento às crianças, nem há racionalização de recursos financeiros e humanos para as ações.

O Núcleo de Apoio à Inclusão busca um trabalho conjunto entre esses campos do conhecimento. Referindo-se à área da saúde, Rosane relata: “não adianta nós, no NAI, acharmos que podemos fazer isso e o médico dizer outra coisa, senão, vai estar cada um puxando pra um lado.” O Núcleo também articula ações junto ao Centro de Apoio Psicossocial (CAPS) e ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Quando há necessidade de um atendimento psicológico mais sistemático aos familiares da criança com deficiência, o NAI pode encaminhá-los aos grupos de pais existentes no CAPS. Já houve casos, por exemplo, em que, durante os atendimentos no Núcleo, se constatou que a criança tinha fome. Assim, encaminhou-se a família à área da assistência social, no CRAS.

Neste segundo eixo, com base nas perspectivas de uma professora de classe da educação infantil que possui alunos com deficiência em sua sala de aula, de uma fisioterapeuta que atende crianças com deficiência e da Coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão foi possível analisar que, na RME/Ivoti, as áreas da educação, saúde e assistência social caminham juntas. Verificou-se que os encaminhamentos das crianças ao NAI para avaliação são realizados na maioria das vezes pelas escolas; que a avaliação, o acompanhamento e o desligamento dos alunos dos atendimentos levam em consideração os próprios alunos, suas famílias e professores; que os professores de apoio atuam em conjunto com os professores titulares, não tendo função restrita à criança com deficiência; que o NAI

promove formações continuadas e assessorias às escolas e professores da Rede, a fim de qualificá-los com relação à inclusão; e que há uma interlocução de qualidade entre famílias, escolas, NAI, APAE, serviços de saúde, CRAS e CAPS, entre outras instâncias.

Nessa direção, quando o AEE é desenvolvido em articulação com o ensino regular, a tendência é que as crianças da educação infantil sejam mais beneficiadas por esses serviços. A capacitação dos profissionais que atuam com os alunos também é fundamental para um trabalho que considere suas potencialidades.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar/compreender os serviços especializados oferecidos às crianças com deficiência matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Ivoti, assim como refletir sobre a articulação entre os envolvidos nessa complexa rede: o professor de sala de aula, os profissionais do atendimento educacional especializado, a família e o aluno. A entrevista semiaberta foi o instrumento metodológico principal na construção desta pesquisa. A partir dos relatos da professora de educação infantil, da fisioterapeuta da APAE e da Coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão, foram apreendidas diferentes perspectivas que constituem os serviços especializados oferecidos às crianças pequenas na Rede.

Considerando a recente produção acadêmico-científica, a partir do estado da arte realizado, percebeu-se a escassez de estudos referentes ao atendimento educacional especializado para os alunos da educação infantil. Embora a faixa etária dos zero aos cinco anos seja contemplada em muitos trabalhos que discorrem sobre os “impasses” presentes nessa etapa de ensino – qualidade da educação oferecida, formação dos professores, falta de vagas nas escolas públicas, entre outros – são poucos os documentos políticos que abordam as especificidades que envolvem os serviços de apoio à primeira infância, como espaço físico, configuração dos atendimentos, materiais/brinquedos, habilitação do profissional do AEE e currículo. Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) sinaliza de forma breve o serviço de estimulação precoce, voltado às crianças entre zero e três anos de idade. De modo mais específico, há o material de apoio *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão* (2006), que destaca os serviços itinerantes e o programa de intervenção precoce, como serviços de apoio pedagógico especializados. No âmbito da presente investigação, esses serviços são realizados pelo NAI e pela APAE. Porém, me questiono sobre os serviços que contemplam as crianças dos três aos cinco anos de idade. Os documentos legais parecem restringir o AEE na educação infantil, ao descrever orientações voltadas somente à estimulação precoce. A modalidade de psicopedagogia inicial, que daria continuidade a esse atendimento, não é referida nos documentos políticos. Assim, como ficam as crianças com deficiência a partir dos três anos de idade? Elas não teriam mais acesso ao atendimento especializado?

No período destinado a esta investigação, diversos foram os fatores que impossibilitaram o aprofundamento da análise do serviço de estimulação precoce. O curto prazo para construção e análise do estudo e minha carga horária como professora, em um município distante do qual resido, constituíram obstáculos ao agendamento de entrevistas com

os profissionais responsáveis por esses atendimentos no espaço da APAE. Sendo assim, a ausência de resposta ao questionário enviado à equipe gestora da instituição também contribuiu para que essa parte do trabalho não tenha sido contemplada da forma que eu gostaria, lembrando que o questionário foi uma ferramenta escolhida justamente pelos impedimentos, descritos acima, que tive como pesquisadora. A APAE se estabelece, em Ivoti, como único local onde é realizado o atendimento de estimulação precoce. Lá, não há atendimento de psicopedagogia inicial. De acordo com a Coordenadora do NAI, a psicopedagogia inicial no município “é uma conquista a se ter”. Tendo em vista que a Rede Municipal de Ensino já trabalha numa perspectiva de inclusão escolar e de articulação entre os setores responsáveis pelo oferecimento dos serviços de atendimento especializado, o que falta para esta Rede ainda não disponibilizar o serviço de psicopedagogia inicial? Espaço físico e mobiliário adequados? Profissionais habilitados? Políticas públicas que contemplem o atendimento educacional especializado voltado às crianças de três a cinco anos de idade?

Durante a construção da presente pesquisa, foi possível perceber, em alguns documentos que regem a educação infantil e a educação especial, certa fragilidade com relação ao AEE para a educação infantil, ou, até mesmo, ausência de direcionamentos para a efetiva implantação de tais serviços. Por outro lado, o ensino fundamental parece possuir, de forma clara e estabelecida, a sala de recursos multifuncional como espaço específico de atendimento educacional especializado na escola regular. Vale destacar que o oferecimento de serviços especializados para crianças com deficiência dos três aos cinco anos de idade é de responsabilidade de cada Rede de Ensino. Entretanto, não há obrigatoriedade de oferta, o que remete à visão assistencialista de atendimento a qual a educação especial e a educação infantil estiveram historicamente relacionadas.

Ao longo desta pesquisa, verificou-se que a RME/Ivoti prioriza o ingresso e a permanência das crianças com deficiência na educação infantil do ensino regular. Esses alunos podem ter atendimentos de estimulação precoce, fisioterapia e hidroterapia na APAE e de fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia na sede do Núcleo de Apoio à Inclusão, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Podem ainda, ser atendidos pelas professoras do AEE, nas escolas onde estudam, por meio de assessoria ao professor de sala de aula, observações e intervenções com a criança em seu grupo. Dentro dessa gama de serviços especializados, ainda não há um espaço de atendimento individualizado à criança pequena, promovido pelas professoras do AEE. No que diz respeito às relações, parece existir uma interlocução entre as famílias e os profissionais especializados, embora não haja um espaço de escuta e acolhimento dessas famílias de modo mais pontual. Talvez, a existência de um



espaço físico correspondente à sala de recursos, inserido nas escolas de educação infantil ou em um centro de AEE, como o Núcleo de Apoio à Inclusão, contando com uma carga horária sistemática, pudesse se configurar como um ambiente de interlocução que aproximasse ainda mais esses múltiplos contextos que constituem a criança pequena.

Os alunos da Rede que necessitam de suporte constante em sala de aula podem contar com o auxílio de um professor de apoio, que atua em conjunto com o professor titular. Os professores de apoio possuem vínculo com toda a turma, não tendo atuação restrita à criança com deficiência. Porém, durante as entrevistas com a Coordenadora do NAI e com a professora de classe da educação infantil, percebeu-se que a função desse profissional é compreendida como de apoio ao professor titular. Verificou-se que os professores de apoio são estagiários, em sua maioria alunos do curso de Pedagogia, ou seja, profissionais em processo de formação, que ainda não possuem habilitação específica para trabalhar na área da inclusão escolar, ou mesmo experiência como professores. Em contrapartida, o NAI e a SEMEC promovem formações continuadas e assessorias aos professores da Rede, visando a qualificar o atendimento aos alunos com deficiência.

O Núcleo de Apoio à Inclusão e a APAE apresentaram certa harmonia na articulação de seus serviços, como também em contato com as famílias e escolas. Relações que, muitas vezes, podem ser permeadas por impossibilidades de diálogo, principalmente por se tratar de diferentes profissionais, com distintas perspectivas e valores referentes à atuação junto à criança com deficiência. Parecem haver momentos de troca entre esses contextos, em função de um único objetivo: a efetiva permanência do aluno com deficiência no ensino comum.

O atendimento educacional especializado, voltado às crianças com deficiência entre zero e cinco anos de idade, ainda está se constituindo no Município de Ivoti. Entretanto, a atuação em rede dos profissionais da educação especial e da educação infantil, envolvendo de alguma forma as famílias, já está sendo compreendida por esta Rede como possibilitadora de intervenções mais integradas e efetivas, o que pode fazer diferença nos processos de inclusão dessas crianças na escola comum.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Elis Milena Veiga Moreira de. **Políticas Públicas de Inclusão em Centros de Educação Infantil**: o caso do município de Maringá. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

BAGAGI, Priscilla dos Santos. **Habilidades Funcionais de Alunos com Deficiência Matriculados no Ensino Infantil**: avaliação de professores. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Ação Pedagógica e Educação Especial**: para além do AEE. Trabalho apresentado no VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, Serra, 2011.

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

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 08 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em: 01 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 6571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 01 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do

exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 01 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 08 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na Modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 08 mai. 2011.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **A Política Pública de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:** algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. Trabalho apresentado no 33ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Educacional para Alunos com Baixa Visão e Múltipla Deficiência na Educação Infantil:** uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos. Trabalho apresentado no 30ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3411--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. A Produção Social da Identidade do Anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997, p. 159-181.

CAMPOS, Maria Malta et. al. A Contribuição da Educação Infantil de Qualidade e seus Impactos no Início do Ensino Fundamental. In: **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 1, jan./abr. 2011, p. 15-33.

CORRÊA, Priscila Moreira & MANZINI, Eduardo José. **Acessibilidade em Parque Infantil:** um estudo em escolas de educação infantil. Trabalho apresentado no 33ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2010. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6088--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

DRAGO, Rogério. **O Bebê com Deficiência na Educação Infantil**: perspectivas inclusivas do hidrocéfalo. Trabalho apresentado no 33<sup>a</sup>. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6225--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

DUARTE, Jorge. Entrevista em Profundidade. In: DUARTE, Jorge & BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005, p. 62-83.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral & MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **O Discurso do Professor e os Processos de Constituição Escolar de Maria**. Trabalho apresentado no 30<sup>a</sup>. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3647--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

FREITAS, Ana Paula de & MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **(In) Apropriações das Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Trabalho apresentado no 33<sup>a</sup>. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6359--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Atendimento Educacional Especializado de Zero a Seis Anos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: um recorte de trabalho. Trabalho apresentado no VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, Serra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Movimentos da/na Infância Contemporânea**: crianças referidas como hiperativas no contexto escolar. Trabalho apresentado no 34<sup>a</sup>. Reunião Anual da ANPED, Natal, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-443%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso & LOPEZ, Graziela Maria Beretta. **Políticas de Educação Inclusiva no Brasil**: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010). Trabalho apresentado no 34<sup>a</sup>. Reunião Anual da ANPED, Natal, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-902%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

GODÓI, Ana Maria de et. al. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão – dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciafisica.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget**: experiências básicas para utilização pelo professor. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades: População 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 27 mai. 2012.

IVOTI. **Anexo ao Regimento Escolar das Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental**: modalidade de educação especial. SEMEC, 2010. Disponível em: <[http://www.ivoti.rs.gov.br/semec/files/downloads/download\\_22.pdf](http://www.ivoti.rs.gov.br/semec/files/downloads/download_22.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Regimento Escolar das Escolas Municipais de Educação Infantil**. SEMEC, 2012. Disponível em: <[http://www.ivoti.rs.gov.br/semec/files/downloads/download\\_51.pdf](http://www.ivoti.rs.gov.br/semec/files/downloads/download_51.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 4, de 14 de abril de 2011**. Estabelece Novos Critérios para Admissão de Crianças nas Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ivoti. CME, 2011. Disponível em: <[http://www.ivoti.rs.gov.br/semec/files/projetos2/projeto\\_144.pdf](http://www.ivoti.rs.gov.br/semec/files/projetos2/projeto_144.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2012.

KUHLMANN Junior, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de & LODI, Ana Claudia Balieiro. **A Difícil Tarefa de Promover uma Inclusão Escolar Bilíngue para Alunos Surdos**. Trabalho apresentado no 30ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

MOLINA, Silvia Eugenia. A Pequena Criança da Psicopedagogia Inicial. In: **Escritos da Criança**, Porto Alegre, n. 6, 1998, p. 15-20.

\_\_\_\_\_. O Bebê da Estimulação Precoce. In: **Escritos da Criança**, Porto Alegre, n. 6, 1998, p. 11-14.

OLIVEIRA, Ivone Martins de & PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Atendimento Educacional Especializado para Crianças de Zero a Três Anos**. Trabalho apresentado no VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, Serra, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

POTRICH, Jurema Kalua V.; GONZÁLES, Luci & ARAÚJO, Gládis Maria. Programa de Intervenção Precoce na FAGED/PUCRS – “um olhar para além das diferenças”. In: FERREIRA, Lenira Weil (Org.). **Leituras – Significações Plurais**: um olhar para além das diferenças. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 47-57.

SILVA, Rosemary Guilardi da. **O Professor Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais e a Qualidade na Educação Infantil**: uma aproximação possível. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VASQUES, Carla Karnoppi. A História de um Olhar: a escola, a clínica e a função constitutiva da educação. In: VASQUES, Carla Karnoppi; SCHLICKMANN, Maria Sirlene; CAMPOS, Rosânia (Org.). **Educação e Infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: UNIJUÍ, 2009, p. 99-110.

XAVIER, Maria Luisa M. **Políticas de Inclusão e a Educação Básica** – implicações na organização curricular. Canoas: ULBRA, 2009.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na Educação Infantil**: as crianças nos (des) encontros com seus pares. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar  
Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos  
Aluna: Helena Maria de Marichal  
Orientadora: Melina Chassot Benincasa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Por meio deste termo solicito sua participação na pesquisa que vem sendo desenvolvida no Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa versa sobre **a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação da Educação Infantil**, na Rede Municipal de Ensino de Ivoti.

É dada a liberdade de colaborar, de não participar ou desistir a qualquer momento deste estudo, não havendo nenhuma alteração ou prejuízo presente ou futuro. Todas as informações obtidas durante a coleta de dados (entrevistas, conversas e observações) serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para cumprir os objetivos dessa pesquisa. Tais dados estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

As entrevistas serão gravadas para posterior transcrição. Solicita-se aos participantes a leitura, e, em caso de concordância em participar da pesquisa acima mencionada, assinatura deste “Termo” para que se resguarde a ética e se preservem seus direitos legais.

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente e de acordo com o termo acima apresentado para a realização da entrevista.

---

Assinatura do (da) participante da pesquisa

---

Helena Maria de Marichal

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a professora de classe de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ivoti (RME/Ivoti)

- Formação e tempo de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Ivoti;
- A Educação Infantil na escola funciona em turno integral? Existem horários diferenciados para os alunos que possuem algum tipo de deficiência?;
- Arthur necessita na escola de algum auxiliar ou monitor (função e formação profissional)?;
- Adaptação curricular;
- Há quanto tempo acompanha a criança na escola?;
- Percurso de Arthur na escola;
- Interação com colegas e professores;
- Descrição de uma cena ocorrida no espaço escolar em que Arthur apresentou avanços em seu desenvolvimento cognitivo, social, etc. (em que foi possível perceber que ele estava aprendendo algo);
- Frequência e qualidade da interlocução com a família;
- Há espaço para articulação entre o trabalho do professor de sala de aula e o do profissional do atendimento educacional especializado? Como é feito esse contato? Há possibilidade de planejamento de estratégias conjuntas ou acompanhamento de Arthur nos atendimentos?



APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com uma fisioterapeuta que atua na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ivoti (APAE/Ivoti)

- Formação profissional e tempo de trabalho com o atendimento educacional especializado para as crianças da educação infantil;
- Como funciona o encaminhamento da criança que ainda não está na educação infantil?;
- Que deficiência Arthur apresenta? Como foi feito seu diagnóstico (possui laudo)?;
- Com que idade Arthur iniciou o atendimento na APAE?;
- Há quanto tempo acompanha Arthur na APAE?;
- Como é feito o encaminhamento das crianças para receberem atendimento (há necessidade de laudo médico)?;
- Como funciona o atendimento (duração, individual ou em grupos, frequência, turno, planejamento). A mãe participa dos mesmos?;
- Avaliação: inicial, acompanhamento da criança e critérios para o desligamento do atendimento;
- Descrição de uma cena de atendimento em que Arthur apresentou avanços em seu desenvolvimento cognitivo, social, etc. (em que foi possível perceber que ele estava aprendendo algo);
- Há espaço para articulação entre o trabalho do professor de sala de aula e o do profissional do atendimento? Como é feito esse contato, são envolvidos os demais professores de Arthur? Há possibilidade de planejamento de estratégias conjuntas ou acompanhamento de Arthur na escola?;
- Frequência e qualidade da interlocução com a família;
- Arthur participa de outros atendimentos?;

- Importância de Arthur ter outro tipo de atendimento do qual a instituição e/ou a Rede Municipal não dispõem;
- Ocorrência de serviços de Estimulação Precoce e Psicopedagogia Inicial na instituição ou no município;
- Como funcionam os atendimentos de Estimulação Precoce na APAE de Ivoti? Quem realiza esses atendimentos?;
- Qual faixa etária é contemplada?;
- Arthur teve atendimentos de Estimulação Precoce? Por quanto tempo?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a Coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão de Ivoti (NAI/Ivoti)

- Organização atual do Núcleo de Apoio à Inclusão (número de profissionais da equipe/especialidades, atendimentos na sede, atendimentos em salas de recursos, total de alunos atendidos, total de alunos da educação infantil);
- Como ocorre o encaminhamento dos alunos para receberem atendimento no NAI (há necessidade de laudo médico)?;
- Encaminhamento da criança que ainda não está matriculada na educação infantil;
- Encaminhamento da criança para outras especialidades;
- Avaliação: inicial, acompanhamento dos alunos e critérios para o desligamento dos atendimentos no NAI;
- Articulação do NAI com as escolas e com as famílias dos alunos;
- Atuação da equipe do NAI na formulação das adaptações curriculares;
- Como o NAI auxilia as crianças da educação infantil em seus processos de inclusão?;
- Serviços oferecidos pelo NAI para as crianças entre zero e cinco anos (onde são realizados, frequência, turnos);
- Ocorrência de serviços de Estimulação Precoce e Psicopedagogia Inicial no município;
- Articulação do NAI com a APAE do município;
- Articulação do NAI com outros serviços, como o CRAS e o CAPS, entre outros.

## APÊNDICE E – Roteiro de questionário com a diretora da APAE/Ivoti

- Que especialidades de atendimento a APAE oferece aos alunos da educação infantil e do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ivoti?;
- Atualmente, quantos alunos matriculados nas escolas municipais de educação infantil e de ensino fundamental desta Rede recebem algum tipo de atendimento especializado na APAE? Para receber este atendimento necessitam efetuar matrícula na Instituição?;
- A APAE/Ivoti oferece serviços de Estimulação Precoce e/ou Psicopedagogia Inicial para os alunos da educação infantil? Que faixas etárias são contempladas?;
- Qual a carga horária dos atendimentos (frequência semanal e duração de cada atendimento)?;
- Qual a formação dos profissionais que realizam atendimentos de Estimulação Precoce na APAE?;
- Em que espaços são realizados esses atendimentos?

## ANEXO A – Alunos por escola/turma/turno na RME/Ivoti – 12/10/2011

PREFEITURA MUNICIPAL DE IVOTI  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Aluno por Escola / Turma / Turno – 12/10/2011

ESCOLA	SÉRIE E TURNO																								TOTAL	T.E.	Nº AL Inclusão				
	Ed. Infantil		1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		6ª Série		7ª Série		8ª Série		TOTAL		L										
	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	N												
-Aroni A. Mosmann	21	9	0	24	22	21	0	0	22	0	24	0	24	0	0	31	0	0	30	0	0	19	0	0	147	100	0	247	158	2	6
Concórdia	13	29	20	24	0	27	0	10	14	0	24	0	30	43	0	29	0	0	38	0	0	20	0	0	173	148	0	321	129	0	7
Engº Ildo Meneghetti	43	38	36	47	42	50	2	47	27	27	53	2	24	45	0	26	54	29	97	0	12	69	0	0	411	374	65	850	273	6	14
Guilhermina Mertins	15	0	8	0	9	0	0	4	0	4	0	10	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	53	0	0	53	8	22	4
Jardim Panorâmico	26	18	14	18	22	20	0	17	18	0	30	0	33	21	0	30	0	0	31	0	0	32	0	0	193	137	0	330	60	4	13
Nelda J. Schneck	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	0	16	0	0	18	0	0	28	34	0	62	13	38	2	
Nicolau F. Kunrath	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	0	0	21	0	22	2
Olavo Bilac	6	0	7	0	7	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	0	0	24	3	19	0	
25 de Julho	26	43	21	26	21	28	0	46	0	47	0	48	40	0	43	0	0	55	0	0	55	0	0	261	238	0	499	26	160	5	
<b>Subtotal</b>	150	137	106	139	123	146	2	82	127	37	190	2	55	165	104	72	20	159	70	29	267	0	12	213	0	1290	65	2407	670	273	53
Bem Querer	168																								168	168	0	1	4	4	
Pedacinho do Céu	147																								147	147	0	0	4	4	
Jardim dos Sonhos	155																						0		155	155	0	0	4	4	
<b>SUB Total</b>	470																								470	470	944	12	12	12	
<b>TOTAL</b>	757	245	269	2	209	227	2	220	176	20	229	29	267	12	213	0	2877	2577	65												

Educação Infantil: 757 1º a 5º Ano: 1170 5ª a 8ª Série: 885 EJA 01 04 EJA 02: 61 TOTAL EJA: 65

## ANEXO B – Carta de apresentação para realização de pesquisa na RME/Ivoti



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E  
PROCESSOS INCLUSIVOS**

---

À Secretaria de Educação e Cultura do município de Ivoti.

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Apresentamos a aluna Helena Maria de Marichal, regularmente matriculada no Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos desenvolvido junto a esta Universidade, ao mesmo tempo em que solicitamos autorização para a referida aluna possa realizar pesquisa de campo nesta rede de ensino.

Ressaltamos que os dados levantados pela pesquisa fazem parte da construção da monografia de final de Curso. A pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar os processos de inclusão escolar dos alunos considerados sujeitos-alvo da educação especial integrantes da respectiva rede.

Porto Alegre, 13 de março de 2012.

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista  
Coordenador do Curso de Especialização  
em Educação Especial Processos Inclusivos

ANEXO C – Autorização para realização de pesquisa na RME/Ivoti



**PREFEITURA MUNICIPAL DE IVOTI**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA**

## **AUTORIZAÇÃO**

AUTORIZAMOS a professora **HELENA MARIA DE MARICHAL**, matriculada no Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, na FAGED/UFRGS, a realizar pesquisa de campo na Rede Municipal de Ensino de Ivoti, com vistas à construção de sua monografia de final de curso, que tem como objetivo conhecer e analisar os processos de inclusão escolar dos alunos considerados sujeitos-alvo da educação especial integrantes da Rede.

Ivoti, 22 de março de 2012.

Marcelo Augusto Fröhlich,  
Secretário de Educação e Cultura