

Encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais em idade de estimulação precoce a escolas de Educação Infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos

Luciana Cátia Loose Pereira*
Magali Quevedo Grave**

Resumo

A educação inclusiva no Brasil vem sendo discutida principalmente no âmbito educacional. A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), em escola comum, é cada vez mais frequente, embora ainda muitos aspectos precisem ser repensados. Esta pesquisa teve por objetivo verificar como ocorre o encaminhamento dos sujeitos com NEE em idade de Estimulação Precoce de zero até 3 anos e 11 meses para as escolas de Educação Infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos. Compreendeu uma pesquisa transversal, de caráter quantitativo, de estatística descritiva, sendo a coleta de dados realizada a partir de um questionário estruturado, com questões abertas e fechadas, direcionado a todos os diretores das treze Escolas de Educação Infantil do município em questão. Das treze escolas, apenas uma não participou da pesquisa, visto que atualmente não possui matrícula de crianças com NEE, totalizando uma amostra de 46 crianças em processos de inclusão educacional. Dessas, 12 crianças (26,8%) foram encaminhadas pelo serviço de Estimulação Precoce mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do referido município, 30 crianças (65,2%) ingressaram na escola por iniciativa da própria família e 4 crianças (8%), por intervenção do Conselho Tutelar. Neste sentido, acredita-se que cabe aos profissionais da Estimulação Precoce divulgar e argumentar a importância e, principalmente, os benefícios da Estimulação Precoce para o desenvolvimento global dos sujeitos e sua constituição, além da sua contribuição para o processo de educação inclusiva.

Palavras-chave: Estimulação Precoce. Inclusão Educacional. Escolas de Educação Infantil.

The inclusion of pupils with special educational needs in Early Stimulation age into the regular classroom environment, at Nursery Schools, of an average municipality Vale dos Sinos

Abstract

Inclusive education in Brazil has been widely discussed in all areas of the educational. The inclusion of pupils with special educational needs (SEN) in mainstream schools is increasingly frequent, though still many aspects need to

* Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Feevale. Especialista em Estimulação Precoce pelo Centro Universitário UNIVATES. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Ivoti, Rio Grande do Sul, Brasil.

** Mestre em Desenvolvimento Regional pela UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul, Professora vinculada aos Cursos de Fisioterapia e Educação Física do Centro Universitário Univates/ Lajeado/ RS. Doutoranda em Ciências da Saúde – PUCRS, Brasil.

be rethought. This work aimed at checking how the subjects with SEN in Early Stimulation age, from zero to three years and 11 months are included into the regular classroom environment, at Nursery Schools, of an average municipality - Vale dos Sinos. This work involved a cross-sectional survey of quantitative and descriptive statistics. The data collection was carried out directly from a structured questionnaire with open and closed questions, directed to all principals of the thirteen Nursery Schools in the referred municipality. From the thirteen schools of the municipality only one did not take part of the research since there was no enrollment of children with special needs there, totalizing 46 children in processes of educational inclusion. From those, twelve children (26.8%) were benefited with an Early Stimulation service maintained by the Association of Parents and Friends of Exceptional Children of that referred municipality, Thirty children (65,2%) enrolled in school at the initiative of his own family e four children (8%) by intervention of the Wakefield council. In this sense, we believe that the professionals of the Early Stimulation have the responsibility of promoting and conveying its importance and, mainly, the benefits of Early Stimulation for the whole development of individuals, as well as its contribution to a process of inclusive education.

Keywords: Early Stimulation. Inclusive Schooling. Nursery School.

Introdução

Por muito tempo, perdura o entendimento de que a Educação Especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem de alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Segundo Beyer (2005), essa concepção exerce impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

Para o autor supracitado, o desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos tendem a mudar os conceitos, as legislações, práticas pedagógicas e de gestão, com vistas à reestruturação dos ensinos comum e especial. Em 1994, a Declaração de Salamanca estabeleceu que as escolas do ensino comum devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

No Brasil a legislação que aborda a educação especial está amparada em documentos internacionais, dentre os quais, destacam-se: 1) Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que é o documento maior da Nação, foi publicada no Diário Oficial da União em 5 de outubro de 1988, sob o comando do presidente José Sarney: todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, que garante aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no

País a inviolabilidade do direito a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade; 2) Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), cuja lei nº 8.069 cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990, sancionada pelo então presidente, Fernando Collor de Mello. O ECA garante as crianças e adolescentes com necessidades especiais, o direito de não ser discriminado em função da cor, raça, origem, racionalidade, etnia, preferência sexual, de deficiências quaisquer, doenças mentais ou físicas. Assegura o Direito a cuidados especiais no caso de deficiência garantindo tratamento adequado e acesso a escolas, locais públicos, transportes, etc.; 3) Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato Souza, em 20 de dezembro de 1996. Baseando-se no princípio do direito universal e educação para todos, a LDB trouxe diversas mudanças que foram relevantes em relação às leis anteriores. Na educação especial, a LDB, em seu Art. 58 refere que educação especial é a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais, enfatizando que, quando necessário, haverá serviços de apoio especializado na escola regular e que a oferta de educação especial é dever constitucional do estado tendo início na faixa etária de 0 a 6 anos durante a educação infantil.

Muitos são os benefícios que uma escola de educação infantil traz para qualquer criança, independentemente de sua condição física, intelectual ou emocional. Uma boa proposta pedagógica se faz necessária para abranger crianças de 0 a seis anos de idade, objetivando o cuidado, o desenvolvimento das possibilidades humanas, de habilidades, da promoção da aprendizagem, da autonomia moral, intelectual e, principalmente, que valorizem as diferentes formas de comunicação e de expressão artística (BRASIL, 2003).

O mesmo Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) para a educação infantil recomendado para as outras crianças, é essencial para as crianças com alterações significativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois valoriza o brincar como forma individual de expressar-se, o pensamento, a interação, a comunicação infantil, e a socialização das crianças através de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais e sem exclusão de espécie alguma. (BRASIL, 2003)

Considerando o exposto, de que a inclusão, mesmo que ainda polêmica, desconhecida por muitos dos envolvidos no processo educacional e desacreditada por outros, é uma realidade legal que está posta, o objetivo da presente pesquisa foi conhecer de que maneira ocorre o encaminhamento dos sujeitos com NEE para as escolas de Educação Infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos e pretendeu responder ao seguinte questionamento: como, quando e por quem é feito o encaminhamento dos sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais em idade de estimulação precoce para as escolas de educação infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos?

Princípios para a Educação Inclusiva

Ao abordar a educação inclusiva, é fundamental destacar o tema inclusão social, visto que esta constitui um contexto mais amplo e abrangente, estando intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento da inclusão educacional

No Brasil, pensa-se em incluir os “diferentes” há bastante tempo. Em 1974, ainda se falava em integração cujo pressuposto era que o problema estava nas características da criança “excepcional”¹ sendo que a gravidade das mesmas determinava se a criança poderia ou não frequentar a escola comum. Nesse ano, a constituição do Centro Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, MEC/Cenesp, 1974, p. 20) emitiu orientações em relação à integração:

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes.

Em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial (1994, p. 4), é aprovada a Declaração de Salamanca, que passa a considerar a inclusão de alunos com NEE em classes regulares a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais. Para Correia (1999) o termo “Crianças com Necessidades Educacionais Especiais” deverá ser empregado às crianças que apresentam uma dificuldade na aprendizagem, ou seja, que não consigam acompanhar o currículo normal, necessitando adaptações curriculares. As necessidades educativas especiais podem ser divididas em permanentes e temporárias. As necessidades permanentes necessitam de adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno, sendo mantidas por todo o percurso escolar do aluno. Estas necessidades estão normalmente voltadas para alunos com problemas orgânicos, funcionais ou com déficits socioculturais e econômicos graves. São alunos com deficiência mental, dificuldades de aprendizagem, perturbações emocionais, problemas motores, de comunicação, com deficiência visual, auditiva, cego-surdos, transtornos invasivos do desenvolvimento (como o autismo) ou outros problemas de saúde. As necessidades temporárias necessitam alterações parciais do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno por um determinado momento do seu desenvolvimento.

A Declaração de Salamanca destacou que a escola não estava conseguindo lidar adequadamente com as diferenças pessoais, sociais e culturais dos sujeitos, fazendo-se necessárias modificações nas escolas. Essas modificações deveriam tornar as escolas “capazes de oferecer uma educação de alta qualidade para todas as crianças, assumindo que as diferenças humanas são

normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem”.

O primeiro enfoque a considerar diz respeito ao processo de reconhecer que, a exemplo do que diz a Declaração de Salamanca (op.cit.p. 61):

[...] Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade.

Outro aspecto fundamental significa entender do que se trata, realmente, a inclusão em Educação (op.cit. p. 61) :

¹ O termo “excepcional” era utilizado na época, sendo substituído atualmente por pessoa com deficiência, ou ainda, sujeito com Necessidades Educacionais Especiais.

[...] O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...].

Pressupostos em estimulação precoce

Bousanello (1998) refere que a estimulação precoce constitui o primeiro programa de atendimento inserido na educação especial, destinado a atender crianças de alto risco (prematturos) e portadoras de deficiências, sejam elas auditivas, físicas, mentais, visuais ou múltiplas, na faixa etária de zero a três anos.

Conforme Bonamigo (2001), a estimulação precoce é um procedimento que consiste em utilizar estímulos do ambiente, ricos em qualidade e quantidade, de tal forma que estimulem a criança para o desenvolvimento de seu potencial. Ela não pretende adiantar etapas evolutivas, mas proporcionar condições para que a criança desenvolva adequadamente cada estágio maturativo.

Peruzzolo (2009) compartilha o conceito de estimulação precoce com os que a defendem também como uma disciplina terapêutica, ou seja, um atendimento clínico que acontece nos primeiros três a quatro anos de vida do bebê. Um atendimento especializado no desenvolvimento deste bebê, que inclui compreendê-lo no processo de amadurecimento neurológico, em suas construções motoras, sensoriais, em seu processo de construção da inteligência e sua constituição psíquica.

“Consideramos a Estimulação Precoce uma disciplina terapêutica, cujo objeto de trabalho são os bebês que apresentam dificuldades em seu desenvolvimento”. Escritos de La Infância Número Dedicado a La Estimulación Temprana. (1997, p. 32)

Peruzzolo (2009) defende ainda a necessidade de uma avaliação e possível atendimento a bebês e pais tão logo o pediatra ou o neuropediatra identifiquem a possibilidade de que o desenvolvimento normal da criança esteja em risco, com diagnóstico definido ou não, pois a questão que está em jogo é a possibilidade de intervir no processo de desenvolvimento do bebê e não somente em sua patologia.

A Estimulação Precoce oferece aos pais e seu bebê a possibilidade de construir cenas no cotidiano marcadas pela experiência da filiação e não somente marcadas pela experiência do cuidado da patologia.

Molina (1998) atribui à função materna a possibilidade de apresentação do bebê-criança ao seu próprio corpo e ao mundo, sendo que é a partir da referência da função materna que o bebê-criança poderá ampliar suas relações com o mundo, com o social, sendo o sujeito que exerce a função materna o primeiro Outro que estabelece relação com o bebê. A partir dessa sequência de relações, é também através da função materna que o sujeito é apresentado à escola, como forma de ampliar suas relações sociais e referências de desenvolvimento e aprendizagem.

Metodologia

Considerando o objetivo da presente pesquisa de investigar como ocorre o encaminhamento dos sujeitos com NEE de um município de médio porte do Vale dos Sinos, em idade de Estimulação Precoce para as escolas de Educação Infantil, realizou-se este estudo baseado em uma pesquisa transversal, de caráter quantitativo, de estatística descritiva, a qual é descrita por Marconi e

Lakatos (2002) como uma investigação cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chaves.

Para a realização da pesquisa foram utilizados questionários semi-estruturados com perguntas abertas e fechadas, sendo elas: Quem encaminhou o sujeito para ingresso na Escola de Educação Infantil? Qual é o diagnóstico médico do sujeito? Qual a idade atual do sujeito? Com que idade o sujeito ingressou na Escola de Educação Infantil? O educador que assiste este sujeito tem acesso à rede de apoio? Qual a formação do profissional que acompanha o sujeito com NEE? Qual é o período que a crianças frequenta a escola?

Aspectos éticos

A pesquisa teve seu início com a apresentação da mesma à Secretaria Municipal de Educação do município em questão, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) o qual segue as recomendações da Resolução 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, que presta esclarecimento sobre o estudo para o sujeito pesquisado, destacando que a presente pesquisa passou por aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVATES (COEP) sob protocolo n. 148/10.

Resultados e discussão

Inicialmente, a pesquisa abrangeu as treze escolas de Educação Infantil (EMEIs) de um município de médio porte do Vale dos Sinos, no entanto, acabaram participando da pesquisa doze escolas, em função de que uma delas não possui, atualmente, matrícula de sujeitos com NEE em processo de inclusão. Neste sentido, após retorno dos questionários das 12 diretoras das escolas participantes da pesquisa, foi possível averiguar que atualmente são 46 sujeitos com NEE em processos de inclusão educacional em EMEEI no município em questão.

Considerando a importância da estimulação precoce para o desenvolvimento global dos sujeitos com NEE, e também para subsidiar a inclusão educacional, constatou-se que, na realidade pesquisada, 30 crianças (65,2%) ingressaram na escola de Educação Infantil em decorrência da procura realizada pela própria família, 12 crianças (26,8%) foram encaminhadas a partir de um serviço de Estimulação Precoce e os demais casos, por intervenção do Conselho Tutelar do município.

Esses achados nos reportam aos apontamentos de Silva (2006), no qual a autora refere que nem sempre os pais conseguem adotar uma forma adequada para lidar com as situações advindas de se ter uma criança deficiente na família. Ora mostram-se condescendentes, ora impacientes e, às vezes, revelam atitudes de depreciação em relação ao próprio filho.

Maciel (2005) enfatiza que o imaginário toma conta das atitudes desses pais e a dinâmica familiar fica fragilizada. Irremediavelmente, instalam-se a insegurança, o complexo de culpa, o medo do futuro, a rejeição e a revolta, uma vez que os pais percebem que, a partir da deficiência confirmada, terão um longo e tortuoso caminho de combate à discriminação e ao isolamento.

A esses familiares pede-se que aceitem uma realidade que não planejaram, para a qual não se prepararam e que nunca é desejada ou prevista. Segundo Coriat (1999), o desejo não vem impresso na bagagem congênita com a qual se nasce, mas este desejo é fundamental, pois a vida humana é movida pelos fios do desejo. O desejo se constrói. Por isso, é essencial que essas famílias sejam escutadas. Segundo a autora, uma intervenção no tempo no qual o desejo se constrói, poderá propiciá-lo ou esmagá-lo para sempre. Contudo, o ingresso de um sujeito com NEE em escolas comuns precisa ser, necessariamente construído e elaborado com a família, visto que a fragilidade dessas crianças demanda uma organização prévia para uma inclusão educacional efetiva.

O diagnóstico médico é outro aspecto que toma destaque na busca desesperada dessas famílias por uma resposta à situação que vivenciam. Dentre as crianças pesquisadas, observou-se que 7 delas (15,2%) apresentam diagnóstico médico de Síndrome de Down, 12 (26,8%) possuem diagnóstico médico de Paralisia Cerebral, 2 (4,3%) possuem Transtorno do Espectro Autista, 22 sujeitos (47,8%) apresentam outros diagnósticos não especificados (Hidrocefalia, Surdez, Atraso Global do Desenvolvimento Neuropsicomotor, Deficiência Intelectual, Síndrome de West, Síndrome de Palliester-Killian) e 3 crianças (6,52%) não apresentam diagnóstico médico definido.

A importância do diagnóstico médico é sabida por todos os profissionais que atuam com sujeitos em desenvolvimento, porém é importante destacar a fala de Buscaglia (2006) onde a autora ressalta que é muito comum que a pessoa com deficiência fique presa ao rótulo do seu diagnóstico, lhe é tirado o lugar de sujeito, ele é o “deficiente”, o “cego”, o “surdo”, o “aleijado”, enfim, é visto pelas suas limitações, nunca pelas suas possibilidades. É necessário enxergar o sujeito por trás da deficiência, só assim será possível que de fato aconteça a inclusão social e escolar, porém, é imprescindível que essa inclusão se dê de forma efetiva primeiramente na família.

Para Coriat (1999) fica uma questão: considera-se ou não que um corpinho que nasce com uma patologia orgânica está submetido às mesmas leis fundamentais para a sua constituição como sujeito do que os outros seres humanos? Pensa-se que sim, e não só se pensa, também se comprova na clínica. Tanto se bate o pé na necessidade de se levar em conta as “diferenças” que apresentam os bebês chamados “diferentes” e em como trabalhar com eles, que se perde de vista que, no conjunto da vida, um bebê desses “precisa o mesmo que um bebê normal”.

Pensando e problematizando a procura de uma escola inclusiva pelos pais, é viável destacar o que nos traz Maciel (2005) que considera que os pais ou responsáveis por crianças com deficiência também se tornam pessoas com necessidades especiais: eles precisam de orientação, precisam ser ouvidos, respeitados e ter acesso a grupos de apoio. Na verdade, são eles que intermediarão a inclusão de seus filhos junto à escola e à sociedade, sendo assim, é necessário que os pais estejam bem estruturados emocionalmente para que o processo de inclusão ocorra de forma adequada.

Em relação à idade em que as referidas crianças ingressaram nas escolas de Educação Infantil, foi possível verificar que 38 crianças (82,57%) ingressaram nas EMEIs antes de completar 3 anos e 11 meses de idade, e 8 crianças (17,3%) após esta idade, ou seja, após a idade limite para a Estimulação Precoce.

Considerando que as EMEIs pesquisadas organizam a proposta de trabalho em dois turnos, 25 das crianças (50%) em processo de inclusão educacional frequentam a escola em turno integral e 25 crianças (50%) em meio turno, ambas durante os cinco dias da semana. Este aspecto é organizado desta forma em função da idade e turma em que as crianças estão matriculadas.

No que diz respeito à idade atual dos sujeitos pesquisados, 24 deles (52,16%) apresentam idade inferior a 3 anos e 11 meses, ou seja, são sujeitos em idade de Estimulação Precoce e 22 sujeitos (47,8%) apresentam, atualmente, idade superior a 3 anos e 11 meses.

Analisando os achados referentes à idade em que essas crianças ingressaram nas escolas, pode-se considerar que elas estão tendo acesso às escolas em tempo suficiente para contribuir e nortear seu desenvolvimento enquanto sujeito. Em contraponto, a maioria dessas crianças está em escolas, sem nenhum suporte de profissionais especializados que possam auxiliar seu desenvolvimento global.

É importante apontar que a infância é uma fase do desenvolvimento que é considerada por muitos teóricos como uma etapa de fundamental importância. Para Polonia e Dessen (2005) é nesse período da vida que muitas coisas serão constituídas e determinadas, e isto é unânime pelas diversas linhas ou abordagens teóricas, desde as evoluções e etapas biológicas (aquisições motoras e cognitivas), assim como os aspectos emocionais, sociais e psicológicos.

Destacando a importância do suporte fornecido pelas redes de apoio e uma prática interdisciplinar, foi possível perceber que 33 educadores (71,73%) possuem acesso à rede de apoio, e 13 educadores (28,26%) ainda não disponibilizam desse suporte.

Andrade (1995) ressalta que “é a partir da prática interdisciplinar que surge uma nova concepção de divisão do saber, frisando a interdependência, a interação, a comunicação existente entre as disciplinas e buscando a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo”. Sendo que na medida em que se garante a integração dos saberes, garante-se também sua significação para os sujeitos.

A autora ressalta que, para tal, torna-se fundamental pensar interdisciplinarmente, isto é, ver o todo, não pela simples somatória das partes que o compõem, mas pela percepção de que tudo sempre está em tudo, tudo repercute em tudo, permitindo que o pensamento ocorra com base no diálogo entre as diversas áreas do saber. É este estabelecimento de relações que possibilitará analisar, entender e explicar os acontecimentos, fatos e fenômenos passados e presentes, para que se possa projetar, prever e simular o futuro. É preciso hoje pensar o conhecimento como uma ampla rede de significações e a escola inclusiva como lugar não apenas de transmissão do saber, mas também de sua construção coletiva.

Fazenda (1991) destaca que se deve perceber interdisciplinarmente, portanto é fundamental sentir-se ‘parte do universo e um universo à parte’, resgatar sua própria inteireza, sua unidade; valorizar o trabalho em parceria, em equipe integrada; desenvolver atitude de busca, de pesquisa, de transformação, construção, investigação e descoberta; Realiza-se, assim, a proposta da interdisciplinaridade de buscar o sentido e a unidade do conhecimento e do ser”.

Cabe destacar a colocação de Fazenda (1996) quando este refere que “a introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente, em uma transformação profunda e um novo tipo de formação de professores, caracterizando-se esta por uma mudança na atitude e na relação entre quem ensina e quem aprende”. Os educadores e demais profissionais precisam receber também uma educação para a sensibilidade, uma vivência na arte de entender e esperar, e um desenvolvimento no sentido da criação e imaginação. A interdisciplinaridade será possível pela participação constante em um trabalho de equipe que vivencie esses atributos e que vá consolidando essa atitude.

Observando o que diz Fazenda (1996) foi possível perceber que os educadores responsáveis pela inclusão educacional nessas escolas possuem a seguinte formação: 19 educadoras (41,3%) possuem o magistério, 21 educadoras (45,65%) cursaram ou estão cursando graduação em pedagogia, 4 educadoras (8,69%) possuem especialização em psicopedagogia e 2 educadoras (4,3%) cursam graduação em Letras.

Considerações finais

O Estimulador Precoce é um importante profissional para o desenvolvimento infantil e pode contribuir significativamente no processo de inclusão educacional. Sua prática conjunta com a escola inclusiva se faz necessária a fim de

otimizar o processo inclusivo e contribuir para o desenvolvimento global dos sujeitos com NEE. Através de seus conhecimentos específicos, o estimulador precoce, o educador e os demais profissionais da equipe escolar tornam possível realizar um trabalho visando a prevenção, a promoção da saúde e o desenvolvimento global dos sujeitos, facilitando o processo educacional, o que deve ocorrer por meio de uma atuação interdisciplinar.

Para tal, é fundamental um trabalho voltado realmente para a estimulação do desenvolvimento infantil, em que os profissionais atuem de forma conjunta e integrada, proporcionando não só aos sujeitos com NEE, mas aos demais alunos, aos professores e pais, um ambiente adequado e saudável, assim como condições ideais para a construção do conhecimento.

A partir da realização desse estudo, os achados evidenciaram que, apesar de se contar com um número significativo de sujeitos com NEE em processos de inclusão, estes, em sua maioria, não dispõem de suporte de um estimulador precoce clínico. Acredita-se que o estimulador precoce clínico, juntamente com a escola, poderia organizar e sustentar de melhor forma os processos de inclusão educacional.

Também se faz necessário ampliar os objetivos da atuação em Estimulação Precoce, superando o enfoque na patologia, no sentido de focalizar a constituição do sujeito, considerando suas potencialidades, enfatizando a construção do sujeito na sua totalidade.

Outro aspecto considerável é a falta de informações que os profissionais recebem durante a sua formação acadêmica, referente à possibilidade de atuar com sujeitos que apresentem algum tipo de NEE, visto que, na maioria das vezes, os professores não se dizem “preparados” para dar conta dessa realidade. Esse aspecto foi possível verificar pela frágil formação de um importante número de educadores. Em contraponto, na sua grande maioria, estes disponibilizam de uma rede de apoio para enriquecer e possibilitar uma efetiva prática educacional.

A importância e o direito de acesso dos sujeitos com NEE a um serviço de Estimulação Precoce e os benefícios da inclusão educacional são visíveis. Porém, há ainda um longo caminho a percorrer para que estes fatores conquistem um espaço verdadeiro na sociedade.

É fundamental destacar que para que a inclusão educacional ocorra de maneira ampla e satisfatória, os profissionais envolvidos precisam considerar e compreender melhor os aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, à educação, à escola, às linhas pedagógicas, as possibilidades referentes à acessibilidade, às demandas criadas pelas famílias, entre outros. Além de se fazer necessário a continuidade de estudos e pesquisas na área, considerando a relevância do tema.

Referências

ANDRADE, R. C. de. Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular. In: GOULART, Í. B. (Org.). **A educação na perspectiva construtivista**: reflexões de uma equipe interdisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 126p.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOLSANELLO, M. A. **Interação mãe-filho portador de deficiência**: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BONAMIGO, E. M. R. et al. **Como ajudar a criança no seu desenvolvimento**: sugestões de atividades para a faixa de 0 a 5 anos. 8.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. **Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/CENESP, 1974.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro, Record, 2006.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004. 170 p.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994. 54 p.

CORIAT, E. **Psicanálise e clínica de bebês**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

CORREIA, L.M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto, 1999.

Escritos de La Infância. Número dedicado a la **Estimulación Temprana**. Publicación de F.E.P.I. Buenos Aires/AR, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade – Um Projeto em Parceria**. São Paulo: Loyola, 1991. 119 p.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro – Efetividade ou Ideologia**. São Paulo: Loyola, 1996. 107p.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2003.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. São Paulo: **Rev. Perspectiva**. v. 14, n. 2, jun. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 18 jun. de 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M; **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados – 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOLINA, S. E. O bebê da estimulação precoce. In: CORIAT, E. **Escritos da Criança** N. 5. Porto Alegre: Linus, 1998.

PERUZZOLO, D. L. **O Lugar do sujeito e o lugar da técnica no atendimento em estimulação precoce**. In: HEINZ, M. M. V. O; PERUZZOLO, D. L. Deficiência múltipla: uma abordagem psicanalítica interdisciplinar. São Leopoldo: Oikos, 2009.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9 n. 2, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

SILVA, C. M. das D. Inclusão: dos limites às possibilidades. In: Roth, B. W. (Org.). – **Experiências educativas inclusivas**: Programa Educação Inclusiva direto à diversidade. Brasília: Ministério da educação, Secretária de Educação Especial, 2006.

Notas

¹ O termo “excepcional” era utilizado na época, sendo substituído atualmente por pessoa com deficiência, ou ainda, sujeito com Necessidades Educacionais Especiais.

Correspondência

Luciana Cátia Loose Pereira – Rua São José, 218. Bairro São José – CEP: 93900000 – Ivoti, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: luloose@feevale.br – mgrave@univates.br

Recebido em 13 de abril de 2011

Aprovado em 27 de novembro de 2011