

## Inclusão escolar e Educação Infantil: um estudo de caso

Paulo Celso Pereira\*  
Thelma Simões Matsukura\*

### Resumo

A inclusão escolar surgiu na década de 80, pautada no movimento de inclusão social, propondo um novo paradigma para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais. A literatura aponta uma grande dificuldade para a implantação de projetos de inclusão escolar e, na literatura nacional são poucos os estudos sobre a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais em creches (Educação Infantil). O objetivo deste estudo foi realizar um levantamento, segundo a perspectiva das professoras, das crianças com necessidades especiais inseridas em creches da rede municipal da cidade de Catanduva, estado de São Paulo, e identificar a concepção das diretoras de creche sobre inclusão escolar. Participaram da pesquisa 54 professoras e 15 diretoras; que preencheram o Instrumento de Identificação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais e responderam a uma entrevista, respectivamente. Os resultados mostraram que, na concepção das professoras, nas creches da referida cidade estavam inseridas 40 crianças com necessidades especiais, na maioria meninos, com maior incidência na faixa etária de dois a três anos, sendo que 27,5% foram identificadas em situação de risco. O estudo revelou ainda que as diretoras tinham conhecimento superficial sobre inclusão escolar, priorizando seus aspectos práticos.

*Palavras-chave:* Educação infantil; Inclusão escolar; Creche.

\* Pesquisador do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos São Paulo.

\*\* Professora Doutora do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos São Paulo.

## **Inclusionary practices and early childhood education: a case study**

### *Abstract*

The inclusionary practices emerged in the 80's, based on the movement of social inclusion and proposed a new paradigm for the care of children with special educational needs. The literature indicates a great difficulty concerning to the implementation of projects for inclusionary practices, and there are only few studies in the national literature about the integration of children with special educational needs in day nurseries (Early Childhood Education). The objective of this study was to develop a research, according to teachers' perspective, about children with special educational needs inserted in day nurseries of the municipal net of the city of Catanduva, state of São Paulo, and also to identify the conception of the day nurseries principals about the school inclusion. This research was performed with the participation of 54 teachers and 15 principals; the teachers filled in the Instrument of Identification of Children with Special Educational Needs and the principals were interviewed. The results based on the teachers' conceptions showed that 40 children with special educational needs are included in the day nurseries of the city, most of them were boys aged between two to three years old, and 27.5% of them were identified as in a risk situation. This study also revealed a superficial knowledge about inclusionary practices by the day nurseries principals, who prioritized the practical aspects.

*Keywords:* Early childhood education; Inclusionary practices; Day nursery.

A Integração Escolar de indivíduos com necessidades educacionais especiais foi um movimento iniciado na década de setenta, que passou a sofrer sérias críticas por não estar cumprindo seus objetivos e por ter se tornado um processo de mera colocação de pessoas com “deficiência” na mesma escola frequentada por indivíduos “não deficientes”. Em resposta às críticas, surgiu na década de oitenta a ideia da Educação Inclusiva, que se consolida nos anos noventa (MENDES, 2002).

A inclusão é um movimento mundial cujos princípios norteadores passaram a ser, amplamente discutidos após dois eventos internacionais: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em 1994. Dos referidos eventos foram criados

os seguintes documentos, respectivamente, a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca (OLIVEIRA & LEITE, 2000).

Os princípios da inclusão na esfera da Educação, em consequência, na Educação Especial, estão pautados no movimento de Inclusão Social que visa construir uma sociedade democrática e justa. Assim, a inclusão escolar mostrou-se como um novo paradigma cujo principal valor é o Princípio da Igualdade, garantindo a todos, independentemente das diversidades, as mesmas oportunidades, bem como a conquista da cidadania (ARANHA, 2000).

Com o novo paradigma que a inclusão escolar propõe, se interpõe o conceito de necessidades educacionais especiais. Por conta da Declaração de Salamanca, houve uma ampliação do referido conceito que passou a abranger todas as crianças que não estejam conseguindo, por qualquer motivo, se beneficiar com a escola (ARAUJO & DEL PRETTE, 2001). Assim, abandona-se a terminologia “indivíduo portador de deficiência” e passa a ser empregada a expressão “indivíduo com necessidades educacionais especiais”. Essa nomenclatura: “necessidades educacionais especiais” - NEE, engloba não só alunos com distúrbios de aprendizagem, advindos de fatores orgânicos, como também aqueles com dificuldades de aprendizagem, por conta de fatores psicossociais (DEL PRETTE, 2001).

O movimento de inclusão começou a ser discutido em nosso país na década de oitenta. O Brasil possui leis que dão amparo legal ao referido movimento: 1) a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)- Lei Federal Nº. 9394/96 (Brasil, 1996), artigo 4º, III diz: “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino”; 2) a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1989), que no seu artigo 208 diz: “O atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e 3) Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Nº. 8069/90 (Brasil, 1990), que dispõe no seu artigo 54, III: “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (ARAUJO & DEL PRETTE, 2001). Mesmo com as conquistas legislativas, a inclusão escolar é um tema polêmico divergindo opiniões de educadores e estudiosos. Para Miranda e Mori (2003), a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular é tarefa relativamente fácil do ponto de vista teórico, mas, do ponto de vista prático, ou seja, da viabilização de um projeto de inclusão, se torna uma tarefa difícil.

Com a revisão da literatura constatou-se que os estudos sobre inclusão escolar privilegiam o Ensino Fundamental. Segundo Silveira, Mendes, Grechi, Pereira, e Sobreira (2003), há escassez de estudos no

Brasil sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches. A literatura estrangeira, em especial, a produzida nos Estados Unidos da América, por sua vez, oferece uma quantidade considerável de sugestões e recomendações para a implantação de programas de inclusão na Educação Infantil (MENDES, 2006).

Segundo Mendes (2006), o sucesso de programas inclusivos na Educação Infantil é contemplado e comprovado pela literatura internacional, mas, no Brasil as pesquisas sobre o tema ainda são escassas. Adicionalmente, a autora comenta que mesmo existindo amparo na legislação, artigo 58, Capítulo V, da LDB/96 (Brasil, 1996), para a prestação de serviços na Educação Infantil para crianças com necessidades educacionais especiais, legislação na qual está firmado o princípio da inclusão, com estipulação de atendimento para alunos de creches e pré-escolas (faixa etária de zero a seis anos), ainda se mostra escasso o processo de atenção a essa população.

Silveira, et al. (2003) desenvolveram um estudo para identificar, segundo a percepção dos educadores, crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em creches da rede municipal de São Carlos - SP. Para tanto, as autoras entrevistaram os participantes e aplicaram o Instrumento de identificação de Crianças com Necessidades Especiais (MENDES, et al., 1999). As doze creches da referida localidade atendiam mil cento e noventa e seis crianças, destas, cento e duas foram identificadas como apresentando necessidades educacionais especiais. A categoria mais frequente foi criança de risco. As queixas comuns foram: problemas de socialização, agressividade e problemas na linguagem. Com base nos dados obtidos as autoras apresentaram um programa de formação continuada para educadoras visando à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creche.

A revisão da literatura apresentada aponta que existe um hiato entre a teoria e a prática quando se estuda o tema inclusão escolar. As discussões sobre esse assunto são mais produtivas no campo das idéias e das leis; no plano da prática os estudos apontam uma grande dificuldade para a implantação e viabilização do referido movimento (MIRANDA & MORI, 2003).

Assim, apesar dos avanços no plano teórico sobre a inclusão escolar, na prática se observa que o tema é polêmico, suscitando discussões e controvérsias. Essas divergências revelam resistência para rever práticas arraigadas, mostram também que para assumir mudanças de paradigma além das leis e declarações pertinentes é preciso interesse e vontade do Poder Público e da Sociedade Civil. Enquanto isso não ocorre a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais permanece fora da escola (MENDES, 2002).

No Brasil a creche é o primeiro nível de acesso ao sistema escolar, no entanto, a revisão da literatura revelou escassez de estudos sobre a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais em creches; assim, privilegiando o tema inclusão escolar na Educação Infantil, diante do que dispõe a LDB/96 (Brasil, 1996) e pensando na intervenção precoce para tais crianças, como um serviço a ser desenvolvido na creche, realizou-se um estudo de caso na cidade de Catanduva - SP, com os objetivos de: a) caracterizar, na perspectiva dos professores, crianças de zero a quatro anos, com necessidades educacionais especiais matriculadas nas creches da referida localidade e, b) identificar a concepção das diretoras de creche sobre a inclusão escolar.

### *Método*

#### *Participantes*

Participaram da pesquisa 54 professores e 15 diretoras de creches da rede municipal de ensino da cidade de Catanduva - SP.

#### *Local, Material e Instrumentos*

A rede municipal de ensino de Catanduva continha 19 creches e outras cinco conveniadas, totalizando 24 creches. Deste total, cinco não atendiam, à época que ocorreu o estudo, crianças na faixa etária pesquisada (zero a quatro anos). Assim, o estudo ocorreu em 19 creches (14 do sistema público e cinco conveniadas). A coleta de dados aconteceu nas dependências das creches.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

a) Instrumento de Identificação de Crianças com Necessidades Especiais: Trata-se de um protocolo de registro desenvolvido por Mendes, et al. (1999): Tal instrumento contempla: a) manual explicativo contendo definições do MEC/SEESP (Brasil, 1994) das categorias de necessidades educacionais especiais, e b) ficha de cadastro para preenchimento individual de informações de cada criança identificada como pertencente a uma das categorias.

Como nessa ficha existe um campo denominado Outros, onde os participantes podiam registrar qualquer categoria de necessidade especial que não estava contemplada no manual, era perguntado para os educadores se tinham crianças com alguma necessidade educacional especial, na percepção deles, que não se enquadrava nas definições apresentadas. As respostas positivas a esta indagação foram anotadas na

Ficha de Identificação, no campo denominado Outros. Todas as informações prestadas pelos professores foram registradas em um Diário de Campo, pois ao preencherem esse instrumento, se desenvolvia um diálogo entre educador e pesquisador, de modo a caracterizar uma entrevista aberta.

b) Entrevista Semiestruturada: Este instrumento foi desenvolvido pelo primeiro autor para obter informações com as diretoras de creche quanto aos aspectos práticos e teóricos do movimento de inclusão escolar.

### *Procedimento*

Inicialmente, foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação de Catanduva autorização para a realização da coleta de dados nas creches desta cidade. Com a autorização do referido órgão, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma universidade do estado de São Paulo.

A coleta de dados foi realizada a partir de visitas às creches. Nessa oportunidade era explicado à diretora o objetivo do estudo e feito o convite para participar, respondendo a uma entrevista, bem como era solicitada a indicar professores do Berçário e do Maternal para fazer parte do estudo. Os educadores indicados foram convidados a responder ao Instrumento de Identificação de Crianças com Necessidades Especiais. Todos os participantes (professores e diretores) aceitaram o convite e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### *Resultados*

Os dados obtidos com os professores foram agrupados em categorias: caracterização das crianças de zero a quatro anos matriculadas nas creches de Catanduva, por nível de ensino e gênero e a caracterização das crianças identificadas com necessidades especiais de ensino, de acordo com: a) Faixa Etária, b) Gênero, c) Necessidade Educacional Especial das Crianças Identificadas e d) Atendimento Especializado para a Criança Identificada. Quanto aos dados obtidos nas entrevistas realizadas com as diretoras de creche, foram analisados de modo a apresentar as concepções destas sobre inclusão escolar: aspectos práticos e teóricos.

### *Identificação das crianças com necessidade especial de ensino na Educação Infantil*

A coleta de dados ocorreu em 19 creches, sendo 14 da rede municipal de ensino de Catanduva e cinco conveniadas. Para a apresentação

dos dados, cada creche estudada foi nomeada com uma letra, de A até O. Assim, a unidade educacional C' (conveniada) era vinculada à creche C (da rede pública), H' (conveniada) estava vinculada à creche H (da rede pública) e assim por diante.

Nas creches de Catanduva, durante o período de coleta de dados estavam matriculadas 1114 crianças na faixa etária de zero a quatro anos, atendidas em Berçário (zero a dois anos) e no Maternal (de dois a quatro anos), sendo que: 58,62% frequentavam o Berçário e 41,38% o Maternal. Quanto ao gênero, 52,24% eram meninos e 47,76% eram meninas.

Dentre as 1114 crianças atendidas no referido município, os professores identificaram 40 crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), como mostra a Tabela 1.

Tabela 1:- Número de crianças matriculadas e de crianças identificadas com NEE por creche

Creches	Crianças Matriculadas	Crianças Identificadas com NEE	Total
A	62	2	2
A'	65	5	5
B	64	3	3
C	53	3	3
C'	40	5	5
D	19	3	3
E	89	1	1
F	111	3	3
G	72	0	0
H	59	4	4
H'	74	2	2
I	79	2	2
J	104	1	1
K'	72	1	1
L	52	2	2
L'	50	1	1
M	15	2	2
N	20	0	0
O	14	0	0
Total	1114	40	40

### *Caracterização das Crianças com necessidades especiais de ensino*

Das 40 crianças identificadas pelos professores como tendo necessidades educacionais especiais, 21 eram do Berçário e 19 do Maternal.

#### **a) Faixa Etária**

A caracterização das crianças identificadas com necessidades educacionais especiais, quanto à faixa etária encontra-se na Figura 1.

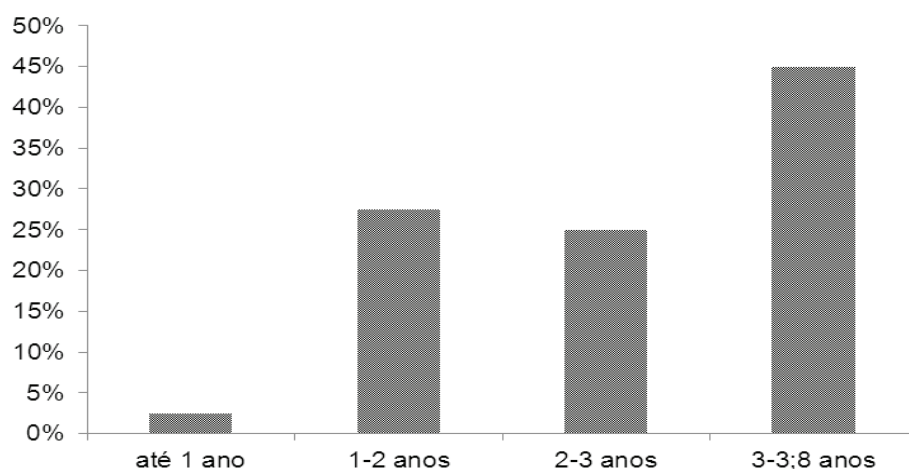


Figura 1:- Porcentagem de crianças identificadas com NEE por faixa etária.

Observa-se que a maioria das crianças identificadas estava na faixa etária de três anos a três anos e oito meses (45%), seguido pela faixa etária de um a dois anos (27,5%).

#### **b) Gênero**

Com relação ao gênero, 62,5% das crianças identificadas com NEE eram do sexo masculino e 37,5% eram do sexo feminino.

#### **c) Tipos de necessidades educacionais especiais das crianças identificadas**

As crianças identificadas como tendo algum tipo de necessidade educacional especial, na perspectiva dos professores, foram classificadas nas seguintes categorias: Deficiência Múltipla, Deficiência Visual, Deficiência Mental, Deficiência Auditiva, Conduta Atípica e Deficiência Física. Nos casos



em que o educador identificava problema de fala, a criança era classificada como tendo Dificuldade de Linguagem. Alguns participantes não classificaram a criança em nenhuma destas categorias acima listadas, mas entendiam que ela tinha algum tipo de dificuldade, especialmente, psicossocial; tais casos foram enquadrados como Outros, pois a ficha de identificação do instrumento utilizado contemplava tal categoria.

Como ilustra a Tabela 2, mais da metade das crianças identificadas (52,5%) foram classificadas nas categorias: Outros e Dificuldade de Linguagem, respectivamente, 27,5% e 25%.

Tabela 2:- Distribuição das crianças identificadas com NEE por categorias.

<b>Categorias</b>	<b>Número de Crianças identificadas</b>	<b>Porcentagem de crianças identificadas</b>
Outros	11	27,5%
Dificuldade de Linguagem	10	25%
Deficiência Física	6	15%
Altas Habilidades	4	10%
Deficiência Mental	3	7,5%
Conduta Atípica	3	7,5%
Deficiência Auditiva	2	5%
Deficiência Múltipla	1	2,5%
Deficiência Visual	0	0%
Total de crianças identificadas	40	100%

A partir das anotações feitas na Ficha de Identificação e no Diário de Campo, sobre as considerações dos educadores, constatou-se que as crianças enquadradas na categoria Outros, pelos professores, estavam expostas a fatores de riscos no contexto familiar, a saber: violência intrafamiliar, conduta desviante dos pais, presença de álcool e/ou droga, extrema pobreza e rejeição materna. Os educadores também mencionaram dificuldades biológicas (desnutrição e nascimento pré-maturo).

Ainda segundo a Tabela 2, 15% das crianças identificadas apresentavam deficiência física; 10% altas habilidades; 7,5% deficiência mental; 7,5% eram de crianças com conduta atípica; 5% deficiência auditiva e uma criança (2,5%), com deficiência múltipla. Não foram identificadas crianças com deficiência visual.

Com relação aos problemas de linguagem, embora ponderando a idade das crianças, os professores entendiam que elas não recebiam estimulação em casa. Mencionaram, dentre outros: “gagueira”; “dificuldade para articular as palavras”; “que a criança não falava”; “que a criança emitia sons sem significado”, etc.

Na perspectiva dos professores, criança com altas habilidades era aquela com: “ótima memória”; “bom vocabulário”; “muito esperta”; “que se destacava na classe”; “com desenvolvimento muito acima da média das outras crianças”. Quanto às três crianças (7,5%) identificadas como tendo conduta atípica, os educadores mencionaram que tais alunos apresentavam problema neurológico e faziam uso de medicação.

#### **d) Atendimento especializado para a criança identificada**

Como mostra a Figura 2, dentre as 40 crianças identificadas, 16 (40%), de acordo com os professores, recebiam atendimento para o problema que apresentava e 22 (55%) não tinham sido encaminhadas para tratamento específico. Quanto às outras duas crianças (5%), informaram que não sabiam se recebiam alguma intervenção.

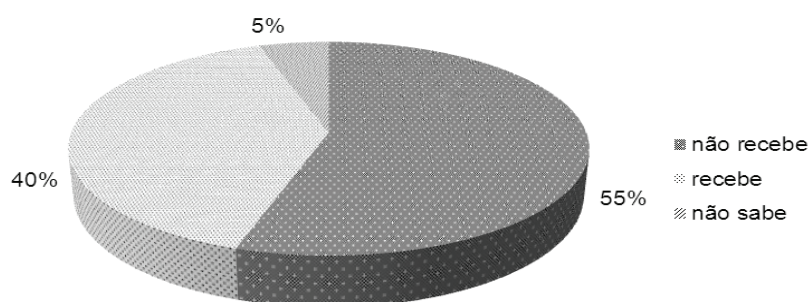


Figura 2:- Encaminhamento das crianças identificadas com NEE.

Dentre as crianças identificadas que não tinham passado por avaliação técnica, como por exemplo, exame médico, oito professoras disseram que procuraram as famílias para falar da sua impressão sobre o aluno. Com exceção de uma participante que não soube informar se a mãe tomou alguma providência, duas encaminharam a criança para tratamento especializado e cinco não.

O atendimento mais comum para as crianças identificadas, de acordo com a fala dos educadores era o tratamento médico, seguido pelo fonoaudiólogo e fisioterapia, na seqüência, uso de medicação. Uma criança frequentava a APAE no contra período da creche e a outra, equoterapia.

### *Concepção das diretoras de creche sobre inclusão escolar: Teoria e Prática*

Preliminarmente, é oportuno esclarecer que participaram do estudo 15 diretoras; número que não corresponde ao total de creches visitadas, isto porque, nas entidades da prefeitura que tinham outra creche vinculada, a diretora era a mesma para ambas.

Ao falarem sobre a inclusão escolar, cinco (33,33%) diretoras de creche se mostraram favoráveis, uma (6,67%) desfavorável e nove (60%) não se posicionaram, ou seja, ficaram neutras com relação ao referido movimento, vide Figura 3.

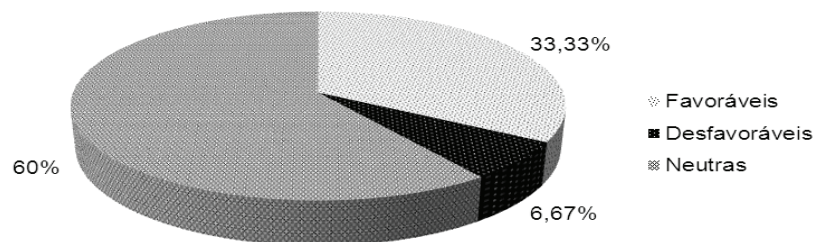


Figura 3: Opinião das diretoras de creche sobre a inclusão escolar

Perguntadas, se tal movimento era discutido em sua creche, 11 diretoras informaram que sim; três responderam que já foi discutido e uma informou que o assunto era discutido quando a creche recebia criança com necessidade educacional especial.

Ao discutirem o tema inclusão escolar sob a óptica da teoria (idéias e leis), as diretoras de creche abordaram, desde princípios norteadores de tal movimento, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Neste espectro, obteve-se desde respostas vagas, nas quais trataram apenas dos aspectos práticos da inclusão escolar, a respostas

que expressavam sua opinião, ou seja, como entendiam este movimento. Ainda sobre os aspectos teóricos da inclusão escolar, foram obtidas, dentre outras, as seguintes respostas: “é bom só na teoria”; “funciona só para a socialização do aluno”;

Quanto aos aspectos práticos, ou seja, a implantação de propostas de inclusão escolar, as participantes se queixaram da falta de condições para atender as crianças com necessidades especiais de ensino, fazendo reivindicações neste sentido, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3: Reivindicações das diretoras para atender crianças com NEE (n = 36)

Reivindicações	Frequência	Porcentagem
Capacitação dos professores	15	41,66%
Acessibilidade*	8	22,22%
Recursos Humanos de apoio	6	16,66%
Recursos Materiais	5	13,9%
Apoio do município	1	2,78%
Participação da família	1	2,78%
Total	36	100%

\* Adaptações na estrutura física da creche

Considerando a inclusão escolar do ponto de vista prático, ou seja, como ela acontece no cotidiano, as diretoras de creche apresentaram reclamações gerais, sendo a principal reivindicação para atender crianças com necessidade educacional especial a capacitação dos professores (41,66%). Apontaram também que as creches precisam de adaptações na estrutura física (22,22% das respostas), tais como: construção de rampas, banheiros adaptados etc. Solicitaram profissionais de apoio (16,66%) como: psicólogo, fisioterapeuta e fonoaudiólogo, bem como recursos materiais (13,9%), a saber: material didático, material adaptado e brinquedos. Citaram ainda a importância da participação da família e do apoio do município, 2,78% das respostas.

### Discussão

Segundo a perspectiva dos professores, foram identificadas 40 crianças como apresentando necessidade educacional especial (NEE). Destas a maioria se encontrava na faixa etária de três anos a três anos e oito meses e eram do sexo masculino. Estes dados corroboram o estudo de Silveira,

et al. (2003) realizado em creches de São Carlos - SP. Quanto ao gênero, é oportuno dizer que em um estudo similar, desenvolvido por Abramowicz, et al. (2001) nas creches da referida cidade, em 1999, constatou-se certo equilíbrio em relação ao número de meninos e de meninas identificados, a saber, 51,8% e 48,2%, respectivamente. Os resultados encontrados no presente estudo reforçam os dados de pesquisas em Educação Especial, as quais apontam maior incidência de encaminhamento de meninos para o ensino especial (JOAQUIM, CHEREM NETTO, FABRE, & PIRES, 1988).

Dentre as crianças identificadas como tendo necessidade educacional especial, a maioria foi enquadrada na categoria Outros, pois na perspectiva dos professores tinham necessidade educacional especial, mas não se encaixavam nas definições do MEC / SEESP (BRASIL, 1994). Todas as crianças registradas na categoria Outros pertenciam, segundo os participantes, a um contexto familiar de risco. Os professores listaram vários fatores de risco biopsicossocial aos quais tais crianças estavam expostas no ambiente familiar, e disseram que, a maioria delas tinha problema de indisciplina, agressividade etc. De acordo com Joaquim, et al. (1988), na população em geral, de 5% a 15% dos indivíduos apresentam problemas de conduta.

Brown, Thurman e Pearl (1993) definem criança em situação de risco como sendo aquela que está em vias de apresentar significativo atraso no desenvolvimento se não for encaminhada para um programa de intervenção precoce. Tal criança pode não apresentar anormalidades, mas, existem fatores biopsicossociais associados com seu quadro médico ou contexto familiar que aumentam as chances de atraso no futuro.

A criança exposta a fatores de risco no contexto familiar pode apresentar declínio no desempenho escolar (Leiter & Johnsen, 1997; Veltman & Browne, 2001; Pereira, Santos, & Williams, 2009), e sua vida social também pode ficar prejudicada (WOLFE, CROOKS, LEE, MCLNTYRE-SMITH, & JAFFE, 2003). Tais crianças, bem como aquelas com dificuldade de linguagem podem ter problemas de socialização, pois segundo os professores, algumas das crianças de risco e, com comprometimento de fala, eram mais isoladas, ou seja, brincavam sozinhas.

Dificuldade de fala foi a segunda resposta mais frequente. Segundo os educadores, algumas das crianças com tal dificuldade, gagueira, por exemplo, estavam expostas a algum fator de risco em sua casa. Este dado também corrobora o estudo de SILVEIRA, et al. (2003).

Para Keating (1997) as crianças pré-escolares com NEE tem mais chances de apresentar problema no desenvolvimento de habilidades sociais e interação entre pares. Saber identificar crianças em situação de risco e com problemas de fala, sugerir o encaminhamento destas (com dificuldade de linguagem) para exame e ter sua percepção confirmada é um dado positivo, pois revela que os educadores estão atentos ao comportamento dos alunos, ao ambiente familiar onde estão inseridos e a questão da violência intrafamiliar (PEREIRA, SANTOS, & WILLIAMS, 2009). Observar o aluno e reconhecer nele evidências de que se encontra em situação de risco, é significativo, pois vai ao encontro com as recomendações do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Porém, é preciso prudência, pois a criança identificada, em geral, é vista na escola como diferente e se for tratada como tal, poderá, no futuro, desempenhar esse papel.

A “rotulação” da criança no contexto escolar, por conta das suas características pessoais ou familiares, de certa forma isenta a escola da responsabilidade pelo fracasso do aluno. Portanto, o comportamento deste deve ser analisado levando-se em consideração além das suas condições pessoais, seu meio familiar, escolar e social (Pamplim, 2005); lembrando que a escola tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança (LISBOA & KOLLER, 2004).

Dentre as definições de necessidades educacionais especiais do MEC/SEESP (Brasil, 1994), a saber: deficiência física, deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência múltipla, altas habilidades e conduta atípica, apresentadas aos professores, estes só não identificaram crianças com deficiência visual. No estudo de Silveira, et al. (2003), por exemplo, de 1196 crianças matriculadas em creches de São Carlos, cinco foram identificadas pelas educadoras, como apresentando deficiência visual.

O número de crianças identificadas com altas habilidades foi expressivo. Tal dado não é condizente com a literatura, a qual mostra que altas habilidades/superdotação é de difícil constatação (SILVEIRA, et al., 2003). Adicionalmente, tais autoras dizem que o aluno com baixo rendimento escolar é mais evidente que o bom aluno; também alertam sobre a dificuldade de se perceber talentos em áreas diferentes da acadêmica. Assim, pode ser levantada a hipótese de que os educadores se pautaram no senso comum ao identificar as crianças superdotadas. As características observadas pelos professores nas crianças que identificaram como tendo altas habilidades sinalizam inteligência geral e vivacidade mental, uma das subdivisões do domínio da inteligência (Gagné, 1994; Guenther, 2006). este domínio se constitui numa área muito valorizada em nosso meio, como em toda a cultura ocidental, o que pode reforçar a avaliação baseada no senso comum.

Fleith (2006) apresenta cinco concepções de altas habilidades e conclui dizendo que a tendência atual na definição de superdotação é abordar o caráter multidimensional, dinâmico e produtivo-criativo do potencial superior. A autora apresenta vinte e uma características geralmente encontradas em indivíduos com altas habilidades. Neste estudo ao identificar as crianças com tal necessidade educacional especial, os professores mencionaram cinco características dentre as listadas por Fleith (2006), a saber: boa memória, facilidade para aprender, bom vocabulário, facilidade para interagir com adultos e interesse por livros. De acordo com a literatura, reconhecer que uma pessoa apresenta altas habilidades exige um profundo conhecimento do tema. Portanto, a percepção dos educadores, neste estudo, pode apontar para limitações no instrumento utilizado.

De acordo com os educadores, mais da metade das crianças identificadas (55%) não recebiam atendimento especializado. É oportuno esclarecer que apenas as crianças identificadas como tendo deficiência física, com conduta atípica e uma, dentre as enquadradas com dificuldade de fala, tinham sido diagnosticadas pelo médico; sendo que os professores sabiam do diagnóstico por meio dos familiares do aluno. As demais crianças classificadas como tendo dificuldade de linguagem, altas habilidades e na categoria outros foram assim consideradas, exclusivamente, pela perspectiva dos professores, ou seja, sem que os mesmos tivessem conhecimento de outras avaliações.

Em relação à compreensão das diretoras de creche sobre a inclusão escolar, a maioria não se posicionou nem contra, nem favorável a tal movimento. Esse assunto foi abordado com reservas; algumas participantes responderam com evasivas, outras foram lacônicas e algumas educadoras disseram que não estavam preparadas para discuti-lo. No que tange aos aspectos teóricos da inclusão escolar, mesmo tentando falar sobre alguns princípios norteadores e a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as respostas foram vagas, dando a impressão que conhecem superficialmente as raízes filosóficas e a proposta do referido movimento.

Apesar da proposta para discutir a inclusão escolar sob o ponto de vista teórico, num primeiro momento da entrevista, as diretoras, praticamente, fizeram comentários quanto aos aspectos práticos, ou seja, quanto às mudanças que precisam ocorrer para a implantação de um projeto de inclusão escolar na Educação Infantil. A segunda parte da entrevista tinha como objetivo discutir os aspectos práticos do referido movimento. Portanto, nos dois seguimentos da entrevista abordaram apenas questões de ordem prática para atender na creche criança com NEE.

Tais dados são condizentes com a literatura sobre o tema, pois de acordo com Miranda e Mori (2003), os educadores apenas incorporaram algumas idéias sobre inclusão escolar, mas não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade em sala de aula, em especial, pela falta de capacitação. Essa queixa corrobora os resultados de outros estudos acerca desse tema (ARANHA, 2000; OLIVEIRA, 2003). Vale dizer que a capacitação dos educadores está prevista em lei e deve ser oferecida pelo Estado (MENDES, RODRIGUES, & CAPELLINI, 2003).

As incertezas das diretoras de creche para atender crianças com necessidade especial de ensino, bem como a falta de clareza sobre a inclusão escolar, refletem, não apenas sua insegurança para trabalhar com a diversidade, como também, a falta de diretrizes quanto ao referido movimento, pois o que se constata é muita discussão ao nível teórico, mas, na prática, ainda não se tem um parâmetro definido para a mudança de paradigma que se espera (PEREIRA, 2006). Constata-se maior preocupação em justificar a educação inclusiva do que em sua aplicação prática (GLAT, 1998).

Portanto, ao falar sobre a inclusão escolar, as diretoras de creche se mostraram mais preocupadas com os aspectos práticos, que teóricos, pois atendiam crianças com necessidade educacional especial, mas não se sentiam preparadas para tal tarefa. Frente a essa realidade, é preciso investir na formação do educador para que se cumpram as demandas da Educação Infantil. É com investimento na capacitação dos educadores, da interação destes com as famílias, com a comunidade e com o Poder Público que se terá, de fato, a educação inclusiva, possibilitando a convivência da diversidade na escola e, promovendo: aprendizagem, socialização e igualdade.

### *Considerações finais*

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) diz no artigo 29 que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e, no artigo 58, § 3º reza que a educação especial deve iniciar-se na Educação Infantil. A inserção de crianças com necessidades educacionais especiais na creche não pressupõe o “ensino”, mas a garantia do seu desenvolvimento integral (físico, psicológico, intelectual e social), além de sua socialização. Segundo a literatura, a primeira infância é a fase mais oportuna para se começar a conviver com as diversidades, quebrando barreiras sociais e a discriminação. Para as crianças que nascem ou apresentam desde os primeiros anos de vida necessidades especiais, é reconhecida a intervenção precoce (NUNES, 1995; MENDES, 2006).

Assim, a Educação Infantil deve oferecer atendimento educacional comprometido com o desenvolvimento da criança (Brasil, 1996), criando



programas de educação precoce (NUNES, 1995). Com a inclusão escolar surge a possibilidade de tais programas serem desenvolvidos nas creches, inclusive, para crianças com necessidades educacionais especiais. Portanto, são necessários mais estudos que mostrem a lacuna entre prática e teoria ao discutir a inclusão escolar, bem como para mostrar que tal movimento é viável na Educação Infantil e, pensar a creche como espaço de socialização (Lisboa & Koller, 2004), detectando fatores de risco na população que atende. Assim, é preciso investir em pesquisas que apontem a possibilidade de implantação de projetos de inclusão escolar na Educação Infantil, propondo programas de intervenção precoce (MENDES, 2006).

### *Referências*

ABRAMOWICZ, A.; BASSO, I. S.; MELLO, M.A.; PEREIRA, L. F.; MACHADO, F. A. B.; SALLES, M. M; NISHIGUCHI, S. A.; VALÉRIO, E. M. **Diagnóstico das creches municipais de São Carlos** [Resumo]. In: Congresso de Pós-Graduação / 4ª Jornada Científica da UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2001.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Educação especial: Temas atuais**. Marília: Unesp Marília Publicação, p. 1-9, 2000.

ARAÚLO, A.; DEL PRETTE, A. Processo de integração/inclusão na educação especial e processo de desinstitucionalização na saúde mental: aparato legal e implicações sociais. **Revista Paulista de Psicologia e Educação**, v. 7, n. 1-2, p. 1-33, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Jalovi, 1989.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1990.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB** (Lei n. 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.

Brown, W.; Thurman, S. K.; Pearl, L. Family-centered early intervention with infants and toddlers: innovative cross-disciplinary approaches. **Baltimore**: Paul H. Brookes Publishing Co, 1993.

DEL PRETTE, Z.A.P. (Org.). **Psicologia Escolar e Educacional: saúde e Qualidade de Vida**. Campinas: Alínea, 2001.

FLEITH, D. S. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 2, n. 28, p. 219-232, 2006.

GAGNÉ, F. Are teachers really poor talent detectors? Comments On Pagnato and Birch's (1959) Study of the Effectiveness and Efficiency of Various Identification Techniques. **Gifted Child Quarterly**, v. 38, n. 3, p. 124-126, 1994.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, v. 20, p. 27-28, 1998.

GUENTHER, Z. C. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. **Revista Educação Especial**, v. 2, n. 28, p. 195-208, 2006.

JOAQUIM, L. C. G.; CHEREM NETTO, Y. H.; FABRE, Z. L.; PIRES, M. M. S. Criança problema: uma realidade em duas escolas de nível sócio-econômico diferentes. **Vivência**, v. 4, p. 7-13, 1988.

KEATING, J. Supporting children in inclusive programs. In: BATES, J.; KEATING J. (Orgs.). **The Preschool Inclusion Manual**. Unpublished master's thesis, University of Kansas, Lawrence, KS, 1997.

LEITER, J.; JOHNSEN, M. C. Child maltreatment and school performance declines: An event-history analysis. **American Educational Research Journal**, v. 34, n. 3, p. 563-589, 1997.

LISBOA, G.; Koller, S. H.. Interações na escola e processos de aprendizagem: Fatores de risco e proteção. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Orgs.). **Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, p. 201–224, 2004.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Orgs.). **Escola Inclusiva**, São Carlos: EDUFSCar, p. 61-85, 2002.

MENDES, E. G. **Inclusão: é possível começar pela creche?** Caxambu, 2006. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2007.

MENDES, E. G.; KREPSKY, A. G.; GUERREIRO, A. B.; GRAVENA, A. C.; CIA, F.; CORSI, G.; FARIA, G. S. S.; CHIODI, K. C. C.; VIEIRA, K. A. L. V.; MACHADO, L. R., GASPAROTTO, M. C. P.; SERRA, M. N.; DAVID, W. L. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede municipal de ensino regular**. Manuscrito não publicado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1999.

MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 181-193, 2003.

MIRANDA, M. J. C.; MORI, N. N. R. Um projeto de integração com alunos de classes especiais. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; SOUZA, S. R.; MELETTI, S. M. F.; FUJISAWA D. S. (Orgs.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, p. 145-157, 2003.

NUNES, L. R. O. P. Educação precoce para bebês de risco. In: RANGE, B. (Org.). **Psicoterapia comportamental e cognitiva**. Campinas: Psy, p. 121-132, 1995.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação inclusiva concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; SOUZA, S. R.; MELETTI, S. M. F.; FUJISAWA D. S. (Orgs.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, p. 33-43, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: Unesp Marília Publicações, p. 11-20, 2000.

PAMPLIM, R. C. O. **A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais**: uma perspectiva ecológica. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

PEREIRA, P. C. **Violência doméstica e desempenho escolar**: desafios para o Judiciário e para a Educação Especial. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

PEREIRA, P. C.; SANTOS, A. B.; WILLIAMS, L. C. A. Desempenho escolar da criança vítima de violência doméstica encaminhada ao Fórum, **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 19-28, 2009.

ROSA, L. C. S. **Formação continuada de atendentes para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SANTOS, N. A. S. **A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas de educação infantil do município de Juiz de Fora**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2002.

SILVEIRA, L. C.; MENDES, E. G.; GREGHI, M. F.; PEREIRA, M. A. M.; SOBREIRA, T. C. G. Inclusão em creches da rede municipal de São Carlos. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; SOUZA, S. R.; MELETTI, S. M. F.; FUJISAWA D. S. (Orgs.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, p. 121-132, 2003.

VELTMAN, M. W. M.; BROWNE, K. D. Three decades of child maltreatment research: Implications for the school years. **Trauma, violence, & abuse**, v. 2, n. 3, p. 215-239, 2001.

WOLFE, D. A.; CROOKS, C. V.; LEE, V.; MCINTYRE-SMITH, A.; JAFFE, P. G. The effects of children's exposure to domestic violence: A meta-analysis and critique. **Clinical Child and Family Psychology Review**, v. 6, n. 3, p. 171-187, 2003.

### **Correspondência**

**Paulo Celso Pereira** – Rua Marília, n. 505, Bairro São Francisco – CEP: 15.806-315 – Catanduva, São Paulo.

*E-mail:* paulocelsop@ig.com.br

Recebido em 27 de maio de 2012

Aprovado em 04 de julho de 2012