

INCLUSÃO: É POSSÍVEL COMEÇAR PELAS CRECHES?

MENDES, Enicéia Gonçalves. – UFSCar

egmendes@power.ufscar.br

GT: Educação Especial / n. 15

Agência Financiadora: CNPq

Introdução

Um dos principais desafios nas reformas educacionais mais recentes de muitos países tem sido a ampliação do acesso a programas educacionais e de cuidado para crianças pequenas, principalmente nos sistemas educacionais públicos.

No caso específico das crianças que já nascem, ou que desde cedo apresentam deficiências, há mais de 30 anos é reconhecida a importância de um processo educacional formal, que na literatura vem sendo chamado de intervenção precoce ou essencial (GURALNICK 1997 e 2001). Os principais achados referentes ao impacto da intervenção precoce no desenvolvimento dessas crianças, segundo Kolucki (1999) seriam:

- Quanto maior o grau e a duração da privação de estimulação (visual, auditiva e de movimento) mais permanente se torna a limitação;
- A limitação não se restringe ao sentido privado, mas se estende também para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional;
- Na maioria das condições limitantes, o momento para iniciar a intervenção é crítico, sendo que a intervenção (de tratamentos clínicos a processos educacionais) é mais bem sucedida quando feita nos primeiros anos de vida.
- A experiência afeta o desenvolvimento, e inclusive o tamanho e a estrutura do cérebro, e é imperativo que as crianças sejam diagnosticadas o mais precocemente possível para que recebam atendimento que potencialize ao máximo seu desenvolvimento.

A intervenção precoce está fundamentada na premissa de que crianças com dificuldades diferem em algum aspecto daquelas com desenvolvimento típico, e pressupõe-se que essas diferenças criam demanda para serviços (por exemplo, estratégias instrucionais, tratamentos terapêuticos, equipamentos especiais ou estimulação ambiental), que vão além do que normalmente se encontra disponível para a maioria das crianças (BAILEY, MCWILLIAM, BUYSSE e WESLEY, 1998).

Tais programas têm sido tradicionalmente organizados de modo separado, sendo que na atualidade a perspectiva da inclusão escolar, impõe justamente o desafio de tornar

os programas regulares de atenção à criança, extensivos para aquelas que apresentem necessidades educacionais especiais.

Bailey et al (1998) explicam que os programas surgiram separadamente por conta dos mecanismos especiais de financiamento, da necessidade de treinamento especializado do professor, do acesso a serviços de ensino especial e de apoio de profissionais especializados. Os principais argumentos contra a inclusão na Educação Infantil são: a falta ou insuficiência de treinamento para professores (sobre desenvolvimento, cuidados infantis e educação especial); o baixo salário, a sobrecarga de trabalho e falta de outros serviços considerados fundamentais (avaliação individualizada, intervenção planejada personalizada e oferta de suporte familiar).

A inclusão é definida como a participação plena da criança com necessidades educacionais especiais em programas e atividades para crianças com desenvolvimento típico. Embora não esteja limitada à participação em salas de aula e centros infantis regulares, a princípio, as turmas e salas comuns se constituem o lugar onde o construto é normalmente operacionalizado (BAILEY, MCWILLIAM, BUYSSE e WESLEY, 1998).

Odom (2000) considera que embora a definição de inclusão seja controversa, há uma dimensão consensual que é a participação das crianças com necessidades educacionais especiais na mesma sala e turma, para onde vão as crianças com desenvolvimento típico; e não apenas em algumas das atividades ou por algum período, mas durante o tempo todo, e desfrutando da oportunidade de participar das mesmas atividades e rotinas proporcionadas aos seus colegas. Entretanto o autor pondera que a decisão sobre colocação ou não em programas inclusivos deve ser baseada nas necessidades individuais de cada criança e nas preocupações e prioridades dos pais, sendo que para algumas crianças a solução pode não ser necessariamente a colocação em programas inclusivos.

Bailey et al (1998) apontam três conjuntos de valores que comumente interferem na decisão dos pais de colocação em programas inclusivos ou segregados: a qualidade dos programas, os serviços especializados e práticas centradas nas famílias. Os autores reconhecem, entretanto que nem todos os programas regulares têm a qualidade desejada, e que serviços especializados e suporte familiar raramente são encontrados nos programas regulares de educação infantil. Assim, os pais freqüentemente se defrontam com a necessidade de fazer escolhas entre valores que competem entre si, sem que em nenhuma das escolhas contenha tudo que eles desejam.

A literatura científica sobre inclusão na educação infantil apresenta uma quantidade considerável de sugestões e recomendações sobre a implementação de programas inclusivos neste nível de ensino.

Thompson, Wickham, Wegner, e Ault (1996) descreveram as experiências do *Circle of Inclusion Project (CIP)* da Universidade de Kansas (EUA) durante 10 anos e concluíram que as reações de crianças pequenas à presença de pessoas com dificuldades é diferente das respostas dos adultos, e que esse é um dos motivos pelos quais a primeira infância parece ser a mais oportuna para começar a quebrar as barreiras sociais e a discriminação.

Gettinger, Stoiber e Lange (1999) descrevem os resultados da implementação de um programa bem sucedido que envolveu colaboração entre professores e pesquisadores. Erwin e Schreiber (1999) oferecem uma definição dos apoios ou suportes necessários para implementar programas inclusivos relacionados à participação da família, a relação com os pares, à independência. Lieber, Hanson, Beckman, Odom, Sandall e Wolery (2000) desenvolveram um estudo, no *Early Childhood Research Institute on Inclusion (ECRII)*, que teve como objetivo investigar as influências fundamentais para iniciar e implementar programas pré-escolares inclusivos. Gallagher, Clayton, Heinemeier (2001) estudaram barreiras e facilitadores percebidos em alguns estados norte-americanos que têm promovido mudanças em programas de Educação Infantil.

Em relação à pesquisa sobre o impacto dos programas de inclusão na Educação Infantil existem revisões abrangentes (NISBET, 1994; ODOM, 1998, 2000 e 2002; SAILOR, 2002) que comprovam que: a) ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitiva, social e lingüisticamente) do que ambientes segregados; b) com suporte necessário e apropriado, as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais podem tanto adquirir habilidades complexas quanto participar com sucesso de ambientes inclusivos; c) a participação e pertinência são as variáveis chaves, e dependem de atividades específicas que são dirigidas ou mediadas pelo professor ou educador; d) o engajamento social é maior em ambientes inclusivos, e que, e) é possível minimizar casos de isolamento social, através de intervenções específicas ou de práticas que prevêm a construção de interações sociais como parte do currículo. .

Outros estudos apontam ainda que os cuidadores e educadores devem perseguir as metas individualizadas estabelecidas para as crianças especiais, e recomendam que na

medida do possível as intervenções com crianças pequenas sejam feitas durante as brincadeiras ou outras rotinas e atividades; e distribuídas ao longo das atividades adequadamente contextualizadas (HORN, LIEBER, SANDALL, SCHWARTZ & WOLERY,2002).

Portanto, embora o sucesso de programas inclusivos na educação infantil já tenha sido comprovado na literatura, no Brasil as pesquisas sobre o tema ainda são escassas. No caso da Educação Infantil apenas recentemente, a partir da promulgação da LDB de 1996, este nível de ensino passou a ser garantido como um direito das crianças pequenas. Em decorrência destes dispositivos legais, as creches passaram a se tornar parte do sistema de educação básica.

A previsão de serviços de Educação Infantil para a população com necessidades educacionais especiais aparece no artigo 58, do capítulo V da LDB/96, onde é afirmado o princípio da inclusão, com a especificação de que o atendimento à população infantil seria de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Entretanto, ainda parece escasso o processo de atenção a essa população na faixa etária de zero a seis anos, sendo que uma política de inclusão poderia caminhar no sentido da universalização, num momento onde há uma bandeira mais ampla no país, que defende a ampliação das oportunidades educacionais na Educação Infantil para todas as crianças.

Assim, diante do contexto atual da realidade do nosso sistema educacional, elegemos como objeto de estudo a temática da inclusão escolar, circunscrita ao nível da Educação Infantil, e mais especificamente as creches. Direcionamos então nosso estudo para investigar se seria possível e viável começar a inclusão escolar em creches, estabelecendo uma espécie de marco zero para a implementação de práticas inclusivas, que seria justamente a porta de entrada de muitas crianças no sistema educacional.

O objetivo geral do estudo foi o de efetuar um estudo de caso de um município que vem implementando um política de inclusão escolar. O estudo foi desenvolvido a partir da descrição e análise de como o educador de creches desenvolve seu trabalho quando alunos com necessidades educacionais especiais se encontram inseridos em suas turmas.

Metodologia

O local foi uma rede municipal de uma cidade de médio porte, que continha 15 creches no sistema público além de cinco conveniadas. O município em questão implementou dois cursos de formação sobre inclusão escolar.

O delineamento envolveu uma etapa preliminar para a condução dos procedimentos éticos. Na primeira etapa foram feitas entrevistas com diretores e educadores das três creches a fim de identificar e caracterizar os alunos com “necessidades educacionais especiais” e seus respectivos educadores. Identificados os possíveis participantes (21 alunos e 12 educadores) iniciamos a segunda etapa, entrevistando os 12 educadores selecionados para saber como eles percebiam suas crianças com necessidades educacionais especiais e sua própria atuação frente a elas.

Numa terceira etapa, foram efetuadas 109 sessões de observação participante nas creches (139 horas), em 11 turmas, com registros em diário de campo. A etapa final envolveu a filmagem de uma amostra de 19 sessões, distribuídas em 5 turmas, e de 8 das crianças participantes, perfazendo um total de 275 minutos de gravação (cerca de 4,5 horas de filmagens).

O procedimento de análise de dados envolveu, no caso das entrevistas, transcrições e análise de conteúdo. Dos diários de campo foram extraídos os episódios ilustrativos de práticas pedagógicas inclusivas e situações-problema, que foram posteriormente categorizados de acordo com o conteúdo. O conjunto dos diferentes tipos de dados destinou-se à triangulação, entendida como a coleta de observações, apreciações de uma situação; de uma variedade de ângulos ou perspectivas, a fim de compará-las e contrastá-las. Em função da grande quantidade de dados gerados e a necessidade de delimitar o relato optamos por salientar aqui as principais evidências encontradas no estudo.

Resultados

Na primeira etapa cada creche notificou de um a três alunos por turma (de 15 a até 18 crianças). Constatou-se que as 12 crianças notificadas apresentavam atraso no desenvolvimento, associados às queixas de problemas de socialização, linguagem ou no ambiente familiar. Apenas duas das doze crianças possuíam quadro clínico definido de deficiência (esclerose tuberosa e paralisia cerebral como seqüela de uma meningite).

A idade das educadoras, todas mulheres, variou de 28 a 53 anos (média de 40 anos), e tempo de experiência em serviço entre 3 a 12 anos. A maioria tinha ensino médio completo, ou incompleto e apenas duas tinham formação em magistério, nível médio.

Quase todas elas já tinham participado de pelo menos um dos dois cursos oferecidos pelo sistema municipal sobre inclusão escolar.

A entrevista foi realizada com base num roteiro semi-estruturado referenciado na teoria da adaptação seletiva de O'Donoghue e Chalmers (2000), que pressupõem haver um processo sócio-psicológico adaptativo dos professores quando recebem alunos com necessidades educacionais especiais, e que assume os seguintes pressupostos: a) eles não costumam realizar grandes modificações nos métodos de ensino e ou conteúdos curriculares; b) quando ocorrem mudanças, elas tendem a ser baseada nas práticas de ensino já existentes, e que, c) essa “adaptação seletiva” ocorre em etapas.

Das 12 educadoras participantes seis informaram ter tido algum tipo de experiência anterior com alunos com necessidades educacionais especiais. Os sentimentos manifestados frente às primeiras experiências foram: preocupação, insegurança, incapacidade, sensação de despreparo, medo de falhar e de sobrecarga de trabalho. Entretanto, houve relatos de educadores que se sentiram estimulados pelo desafio ou de indiferença.

Em geral as educadoras consideraram que os cursos recebidos e a experiência prévia ajudaram a compreender e aceitar a filosofia de inclusão, e no âmbito do discurso, elas se mostraram sensibilizadas com a questão. Entretanto, fizeram sérias restrições quanto à inserção de crianças pequenas severamente prejudicadas nas creches, demonstrando que a aceitação do princípio ainda é condicionada as características de desenvolvimento das crianças. Odom, (2000) confirma que os professores geralmente têm uma postura positiva em relação à inclusão de crianças com deficiências em suas classes, embora também demonstrem preocupações com o fato. Soodak, Podell & Lehman (1998) confirmam que as características da deficiência do aluno é o principal fator que afeta a disponibilidade do professor.

Entre os primeiros sentimentos e pensamentos sobre seus atuais alunos elas manifestaram atitudes preconceituosas e estereótipos. Entretanto, após conviver com as crianças, os sentimentos se mostraram ambivalentes, e o carinho e o sentimento de dó, se mesclaram à insegurança, ao temor de errar e ao sentimento de incompetência.

Quando as crianças ingressaram em suas turmas elas, em geral, não receberam informações e referiram ter buscado apoio com diretoras das creches, colegas de trabalho, e em menor escala, com a família das crianças, na literatura ou com outros profissionais.

Quando retratam a forma como lidavam com o aluno com necessidades educacionais especiais, a maioria relatou que não houve necessidade de modificar a prática na sala, a não ser para oferecer um pouco mais de atenção à criança. Entretanto, todas relataram que não se sentiam seguradas de que o atendimento oferecido era adequado.

No tocante ao tratamento dado ao aluno especial percebeu-se a existência de dois grupos. Metade das educadoras considerava ter se ajustado seguindo o princípio de igualdade, ou por acreditarem que elas não precisavam de um tratamento diferenciado, ou por julgarem que o correto seria não discriminar. A outra metade do grupo relatou dar tratamento diferenciado (mais atenção, carinho, auxílio, cuidado e até mesmo diminuição das exigências).

Hutchinson e Martin (1999) alertaram para a necessidade de promover a compreensão dos professores sobre o princípio de equiparação de oportunidades, que não significa necessariamente tratar os alunos da mesma maneira, ou apenas igualar as oportunidades. Nas práticas de inclusão escolar seria o caso de equiparar o ensino quando necessário, uma vez que o princípio da igualdade não garante as mesmas oportunidades de aprendizagem para todos. Portanto é cabível diferenciar sim, embora nem sempre seja fácil estabelecer quando isso é necessário para garantir a participação da criança especial.

As educadoras avaliaram que a prática de inclusão é válida, embora difícil, e consideraram que houve progresso, apesar dos resultados serem lentos. Entre as críticas encontram-se falta de suporte (adaptações na estrutura física da creche, profissionais especializados e programas de formação para os professores) e número elevado de alunos nas turmas de creches. Quando questionadas sobre o futuro da política de inclusão escolar nas creches do município as opiniões se dividiram: algumas acharam as perspectivas promissoras, enquanto que a maioria de mostrou pessimismo devido a falta de suportes.

Percebe-se ainda nas entrelinhas das falas das educadoras que prevalece uma cultura de desvalorização da creche, enquanto ambiente de atenção às crianças pequenas de modo geral, e a permanência da criança no lar junto à família, ainda parece ser vista como a melhor opção de cuidado e educação para a criança pequena. Tal crença parece ainda mais arraigada no caso das crianças especiais, e parece predominar o raciocínio expresso por uma das educadoras: “*se fosse meu filho não estaria aqui*”.

Naturalmente, as famílias são importantes em todos os estágios do desenvolvimento, e particularmente quando as crianças são bebês e até a idade pré-escolar, porque elas são as fontes primárias de cuidados e carinho. Entretanto, conforme a criança

se desenvolve, a relação com os pares se torna primordial, e a creche é geralmente a primeira experiência significativa e fundamental que a criança terá fora da rede de relações familiares.

A cultura de desvalorização da creche associada à crença de que elas ficariam melhores em suas famílias, ou em ambientes segregados, parece enviesar a percepção das educadoras sobre as famílias que buscam uma colocação em ambientes inclusivos, e isto pode ser constatado em momentos nos quais os educadores manifestaram abertamente juízos negativos de valor, demonstrando mesmo que inconscientemente, desrespeitar a diversidade cultural do *background* familiar das crianças.

Os dados obtidos a partir das observações na situação natural indicaram que no dia a dia da creche acontecem tanto práticas pedagógicas inclusivas, que favorecem a participação e o desenvolvimento; quantas situações-problema, que podem criar barreiras para a aprendizagem e para o desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais. A situação que parece ser a mais rica, mas também a deixa as crianças especiais mais vulneráveis é a de brinquedo livre que foi a atividade mais freqüente em todas as sessões.

Odom, Peterson, McConnell & Ostrosky (1990) avaliando dois tipos de ambientes de educação infantil para crianças com necessidades educacionais especiais (classes comuns e classes especiais) também concluíram que em ambas as classes, as crianças tenderam a despende uma proporção maior de tempo brincando. A proporção do brincar foi duas vezes mais freqüente em classes comuns. Tal diferença é explicada pela orientação curricular diversificada, pois na classe comum a criança escolhia ou direcionava a atividade, enquanto que nas classes especiais quem direcionava as atividades eram os professores.

Em relação à realidade estudada percebe-se que as crianças também passavam um longo tempo brincando, e que apesar de terem a liberdade de escolher e direcionar a atividade não parecia haver um programa ou planejamento curricular. Além disso, nas situações de brinquedo livre foi muito comum observar as educadoras arrumando salas, banheiro, ou fazendo atividades individualizadas (dando banho, alimentando ou levando alguém ao banheiro, por exemplo), enquanto que a maioria das crianças brincava sem supervisão.

As crianças com necessidades educacionais especiais eram igualmente tratadas, ou seja, todas eram pouco supervisionadas. Entretanto, em decorrência desse tratamento

igualitário observou-se que em alguns momentos elas foram mais prejudicadas, porque interagiram menos do que seus colegas, passaram mais tempo isoladas ou brincando sozinhas, e raramente foram observadas tentativas de mediação do educador para favorecer a participação ou a interação da criança no grupo.

Assim, se a criança tem dificuldades de linguagem, é quieta e não tem muita iniciativa de interação com os pares, o ambiente de creche acaba favorecendo o isolamento e baixo índice de interação. Tal padrão de tratamento parece ser mais problemático ainda no caso de crianças com limitações desenvolvimentais mais severas, onde se observa um desconhecimento total do educador sobre como proporcionar melhores condições para atender as necessidades dessas crianças. No caso específico da criança com paralisia cerebral, por exemplo, as educadoras como medida de proteção, dificultavam até mesmo impediam a interação dela com seus colegas de classe.

Odom (2000) considera que para se beneficiar de um ambiente inclusivo as crianças com necessidades especiais precisam estar socialmente integradas. Embora seja difícil precisar um critério para se determinar o grau de sucesso de integração social, há consenso sobre duas dimensões: a qualidade do ambiente para pré-escolares em geral, a natureza do programa individualizado, que requer ambiente apropriado para favorecer o engajamento nas atividades e na rotina da sala de aula.

Os resultados obtidos indicam que tanto a integração social quanto o engajamento das crianças especiais estavam comprometidos. Tais resultados corroboram os achados da literatura que indicam que as crianças com necessidades educacionais especiais tendem a interagir menos frequentemente com seus pares (GURALNICK & WEINHOUSE, 1984), desenvolvem menos amizades (GURALNICK & GROOM, 1988).

Embora motivados para aceitar alunos com necessidades educacionais especiais os educadores de creches se mostraram apreensivos quanto ao sucesso desse empreendimento. Thompson, Wickham, Wegner & Ault (1996), apontam que é comum tanto encontrar equipes dispostas, que sentem prazer em participar de um programa inclusivo, mas que manifestam preocupação em relação às reais possibilidades de atender as necessidades diferenciadas da criança, de como oferecer da melhor forma o suporte e assistência necessários. Os autores consideram que a ausência de regras claras e frustração estão entre os principais fatores que podem afetar a satisfação do pessoal envolvido em programas de inclusão escolar.

Uma preocupação que aparece no discurso dos educadores diz respeito à percepção que eles têm que as crianças especiais precisam de um atendimento individualizado para atender suas necessidades específicas. Odom (2000) aponta que existe esse pressuposto, mas que é possível planejar intervenções específicas baseadas no ensino naturalístico, que não exigem que o professor se ausente de sua sala ou altere sua rotina para atender às necessidades de um ou de um grupo menor de alunos. Entretanto, isso irá requerer um processo complexo de planejamento e implementação e treinamento para que os educadores aprendam a utilizar e planejar o ensino de modo incidental em atividades de rotinas. Bricker e Cripe (1993) descrevem algumas das estratégias de ensino incidental ou naturalístico que podem ser utilizados em ambientes inclusivos de educação infantil.

Entre as medidas apontadas pelas educadoras para favorecer a prática de inclusão escolar estariam: a reestruturação das creches (em termos de ambiente físico e de pessoal), suporte permanente de profissionais especializado (fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, assistente social e médico), com orientações sistemáticas para educadores e famílias sobre como trabalhar com o aluno com necessidades especiais e programas de formação continuada para os educadores, tendo o cotidiano da creche como ponto de partida, a creche como locus de formação e ações sistemáticas.

Em relação à realidade do sistema educacional estudado percebe-se que alguma forma de apoio é oferecida através da visita de profissionais itinerantes, que retiram a criança da turma e oferecem atendimento individualizado numa outra sala da creche. Os educadores, entretanto, não parecem achar esse tipo de atendimento suficiente, e a maioria sugere uma forma de apoio mais contínuo, que seja direcionado para eles tanto quanto para as crianças.

Evans, Harris, Adeigbola, Houston & Argott (1993) consideram que os programas de ensino especial, que envolvem retiradas regulares dos alunos com necessidades educacionais especiais da classe comum para receberem atendimento sofrem críticas, porque os alunos quando retirados deixam de ter contato com seus pares sem dificuldades, perdem o programa da classe comum e a diminuem suas oportunidades de desenvolvimento social, além de favorecer o estigma da educação em classes separadas.

Na perspectiva da inclusão escolar o foco da Educação Especial tem se voltado para garantir a inserção na classe comum, reduzindo ao máximo os programas de retirada, e implementando estratégias para expandir os apoios centrados na própria classe comum,

incluindo os serviços de consultoria de profissionais a professores do ensino comum e o ensino colaborativo, com parceria entre professores do ensino regular e especial.

CONCLUSÕES

Voltemos agora à questão inicial que deu origem à investigação: é possível começar inclusão escolar pelas creches?

O que a literatura vem apontado é que o contexto de educação infantil, se especializado ou inclusivo, afeta diferencialmente a oportunidade de interação social com colegas. As evidências sugerem que os ambientes inclusivos são contextos mais produtivos para promover habilidade de interação social com pares, em comparação com ambientes educacionais segregados (GURALNICK, 1990; ODOM; PETERSON, MCCONNELL, OSTROSKY, 1990). Isso acontece porque, em tese, nos ambientes inclusivos as crianças com necessidades educacionais especiais estarão sujeitas a práticas mais apropriadas para suas idades, terão parceiros mais habilidosos, terão nos colegas modelos mais positivos de interação, e poderão estar sujeitas a um nível maior de interação social entre crianças.

Entretanto, os estudos também apontam que, se queremos inserir crianças pequenas que tenham necessidades educacionais especiais nas creches, então temos que proporcionar os meios de fazer com que isso ocorra da melhor forma possível. A oferta de apoios tem que ser prevista, e se os educadores não sabem como fazer isso, como parece ser o caso, então seria necessário ensiná-los. No caso da realidade estudada muito teria que ser feito para proporcionar um atendimento inclusivo bem sucedido no âmbito das creches.

Em primeiro lugar seria preciso oferecer programas não só de cuidado mas também de educação e de boa qualidade. Nos estudos sobre a inclusão na educação infantil algumas indicações de programas curriculares tais como, por exemplo, as propostas de Bricker (1995) e Brown, Bergen, House, Hittle e Dickerson (2000).

Em segundo lugar seria necessário prover apoios. Erwin & Schreiber (1999) propõe as seguintes questões para definir os suportes: quais são as expectativas atuais para o grupo das outras crianças, e o que a criança com necessidades educacionais especiais está precisando no momento para ter experiências positivas e similares. Os apoios podem ser: assistência de outras pessoas (colega, adultos), adaptação do ambiente, adequação de materiais, ou qualquer outra estratégia que assegure participação ativa e significativa nas

atividades; interações efetivas com os colegas e integração no grupo; produza resultados significativos e que, e que estejam consistentes com o clima e a cultura da situação natural.

Prover apoios a crianças especiais cuja idade esteja entre zero a seis anos é sempre um grande desafio porque é difícil saber como balancear entre as necessidades que são próprias de qualquer criança nessa faixa etária assegurando cada vez mais sua autonomia, e as necessidades para assegurar a participação. Além disso, essas crianças podem ter múltiplas prioridades requerendo desde uma assistência mínima até intensiva e abrangente, sendo que as necessidades variam dependendo da situação e das características da criança. Erwin & Schreiber (1999) sugerem que sejam seguidos os seguintes princípios na definição dos apoios:

- 1) O apoio deve ser o mais comum, não-estigmatizante, e cuidadoso possível.
- 2) É preferível o apoio fornecido preferencialmente pelos colegas.
- 3) As famílias devem estar envolvidas na identificação dos apoios.
- 4) Deve existir um clima que promova a pertinência e o espírito de comunidade, sem que nenhuma criança fique isolada ou estigmatizada.
- 5) A fonte mais importante de avaliação deve ser a própria criança especial que deverá manifestar suas prioridades, preferências, aversões, e interesses.
- 6) O apoio deve refletir o direito das crianças de exercer controle além do ambiente e de suas próprias vidas.

Considerando que a oferta de apoio irá freqüentemente contrastar com perda de independência, do controle pessoal e da autonomia, tem aumentado muito a atenção dada a questão da autodeterminação, particularmente daquelas crianças que têm deficiências significativas (ERWIN & SCHREIBER, 1999), e isto pode incluir desde decisões do tipo, quando usar o banheiro, o que vestir, o que e quanto comer no almoço, ou de quem quer se sentar na hora de ouvir estórias, etc.

Em relação aos educadores pelo menos no âmbito do discurso eles parecem já ter passado da fase de receber bem e aceitar a idéia de lidar com alunos especiais em suas turmas. Entretanto, a necessidade de formação continuada permanente, e a oferta de suporte para o pessoal envolvido, nunca deve ser menosprezada porque isso irá determinar o sucesso ou fracasso dos programas inclusivos.

Corroborando a percepção da maioria dos educadores cresce também na literatura a adesão ao princípio de que os educadores não devem trabalhar sozinhos, mas sim em equipes, compostas por um grupo de indivíduos cujas propostas ou funções são derivadas

para uma filosofia comum e alcance de objetivos comuns. Wood (1998) considera que os modelos de colaboração entre professores, pais e outros profissionais da escola, que vem sendo implementados para atender a diversidade, já estão devidamente reconhecidos como estratégias poderosas para uma mudança bem sucedida.

Um cuidado especial do educador deve ser monitorar com atenção as crianças com necessidades educacionais especiais porque elas experienciam freqüentemente atrasos na aquisição de habilidades na interação social com pares (GUARALNICK & WEINHOUSE, 1984), e isso traz conseqüências negativas, a curto e em longo prazo, e por isso, é preciso intervir para promover as habilidades de interação. Odom, Peterson, McConnell, Ostrosky (1990) recomendam aos professores que desejam ensinar habilidades de interações sociais, que dediquem parte da rotina num contexto de brincadeira, porque são as atividades de brincar que fornecem mais oportunidades para essas interações, e alertam que os professores devem estar cientes da natureza do comportamento da criança nas atividades do brincar.

Thompson, Wickham, Wegner & Ault (1996) fazem as seguintes recomendações para os educadores tomando como base a experiência do *Circle of Inclusion Project (CIP)*:

- a) a preparação da classe para a chegada de um colega com deficiência severa, no caso das crianças pequenas, não precisa ser extensa e as informações devem surgir naturalmente;
- b) as crianças sem deficiências seguem o modelo do adulto para se comunicar com as crianças com deficiência, daí a importância de oferecer um modelo positivo;
- c) alguns companheiros da mesma idade podem aprender a usar estratégias de suporte como ajuda física e suporte facilitador;
- d) as crianças respondem com medo à criança que é agressiva e àquelas que apresentam comportamentos de isolamento, mas elas aceitam explicações na natureza comunicativa e podem aprender estratégias de enfrentamento;
- f) no caso da criança requerer acomodações, é conveniente explicar e demonstrar o equipamento e/ou dispositivo aos colegas e oferecer oportunidades para que eles os experimentem, sem desrespeitar a criança com deficiência.

Thompson et al (1996) apontam a relevância do adulto parceiro no desenvolvimento e manutenção do companheirismo entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais. Os adultos, se necessário, podem mediar as interações iniciais utilizando-se das seguintes estratégias: convidar para participação; responder questões e

oferecer propostas de interação em nome da criança com deficiência; acessar e providenciar as adaptações necessárias que permitam a participação da criança com deficiência; ensinar os companheiros a interagir diretamente com a criança com deficiência e diminuir gradualmente a mediação quando apropriado. Entretanto os autores afirmam, e isso também foi evidenciado no presente estudo, que as pessoas que dão suporte à inclusão estão propensas a desprezar as oportunidades de oferecer suporte para as interações, de instruir e de participar, a menos que tenham sido ensinados para isso.

Loventhal (1999) ao fazer um balanço sobre os 30 anos de inclusão na educação infantil dos E.U.A aponta que os caminhos ainda necessários para um processo de inclusão bem sucedida envolve adesão consistente à filosofia, definição de papéis (para familiares, políticos, gestores, profissionais da educação regular e especial) colaboração em equipe, currículo e método de instrução apropriado, além de mudanças na formação inicial de professores de educação infantil. Numa revisão de estudos sobre o impacto de práticas inclusivas, Saylor (2002) concluiu em relação à Educação Infantil que os serviços de equipe interdisciplinar contribuem para o alcance de resultados positivos nos programas inclusivos, mas que para o serviço seja efetivo, é necessário tempo adequado para o planejamento, agendas eficientes e uso racional do tempo.

Enfim, retratamos no texto algumas barreiras em nossas creches que dificultam a transformação em direção à filosofia de inclusão escolar. Adicionalmente buscamos na literatura de países com práticas inclusivas mais avançadas algumas propostas que poderiam ser testadas na realidade brasileira. Resta agora aos sistemas demonstrar que estão verdadeiramente intencionados na mudança, para além do discurso da inclusão escolar, investindo na formação dos professores e na provisão de apoios.

Referências Bibliográficas

BAILEY, D. B.; MCWILLIAM, R. A.; BUYASSE, V.; WESLEY, P. W. Inclusion in the Context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 27-47, 1998.

BRASIL /MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. *Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Brasília – DF. 1996.

BRICKER, D. The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*. 19, 179-194.

1995.

BRICKER, D.;CRIPE, J. J. *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore, MD: Brookes. 1992.

BROWN, M.S.; BERGEN, D.; HOUSE,M.; HITTLE, J.; DICKERSON, T. An Observational Study: Examining the Relevance of Developmentally Appropriate Practices, Classroom Adaptations, and Parental Participation in the Context of Integrated Preschool Program. *Early Childhood Education Journal*. V.28, 1, 51-56. 2000.

ERWIN, E. J.; SCHREIBER, R. Creating Supports for Young Children with Disabilities in Natural Environments. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 26, 3, 167-171, 1999.

EVANS, D.W.; HARRIS, D.M., ADEIGBOLA,M., HOUSTON,D., ARGOTT,L. Restructuring special Education Services. *Teacher Education and Special Education*. Vol. 16, nº 2, 137-145. 1993.

GALLAGHER, J.J., CLAYTON, J.R., & HEINEMEIER, S.E. *Education for four-year-olds: State initiatives. Executive Summary*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center, National Center for Early Development & Learning. 2001.(acessado em www.ncedl.org 26/05/2004).

GETTINGER, M.; STOIBER, K. C.; LANGE, J. Collaborative investigation of Inclusive Early Education Practices. A Blueprint for Teacher Research Partnership. *Journal of Early Intervention*, Vol. 22, N°3, 257-265, 1999.

GURALNICK, M. J. *Early Childhood Inclusion: focus on change*. Paul H. Brookes Publishing Company, Maryland. 2001.

GURALNICK, M. J. Social competence and early intervention. *Journal of early intervention*, 14, 3-14, 1990.

GURALNICK, M. J. *The Effectiveness of Early Education*. Brookes Publishing Co., Baltimore. 1997.

GURALNICK, M. J.; GROOM, J. M. Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups. *Development Psychology*, 24, 595-604, 1988.

GURALNICK, M. J.; WEINHOUSE, E. M. Peer-related social interactions of developmentally delayed young children. Development and characteristics. *Development Psychology*, 20, 815-827, 1984.

HARTUP, W.W. Peer relations. In M. Heathererington (Ed.).*Handbook of Child Psychology*. Vol. 4 pp. 103-196. New York: John Wiley & Sons.1983.

- HORN, E.; LIEBER, J.; SANDALL, S. R.; SCHWARTZ, I.S; WOLERY, S. A. Classroom Models of Individualized Instruction. *Widening the Circle, Including Children with Disabilities in Preschool Programs*. New York: Teachers College Press, 2002.
- HUTCHINSON, N.L. Reflecting critically on teaching to encourage critical reflection. *Reconceptualizing teacher education*, 124-139.1998.
- KOLUCKI, B. Overview: Infants and Young Children with disabilities. *One in Ten. Rehabilitation International/UNICEF*. Vol. 20, 2-4, 1999.
- LIBER, J.; HANSON, M. J; BECKMAN, P. J.; ODOM, S. L.; SANDALL, S. R.; WOLERY, R. Key Influences on the Initiation and Implementation of Inclusive Preschool Programs. *Exceptional Children*, Vol.67, 83-98, 2000.
- LOVENTHAL,B. Early Childhood Inclusion in the United States. *Early Childhood Development and Care*. V.150, 17-32. 1999.
- NISBET, B. Educational reform: Summary and recommendations. In *National reform agenda and people with mental retardation: Putting people first* (151-165). Washington, DC: president's Committee on Mental retardation, 1994.
- O'DONOGHUE, T. A.; CHAMBERS, R. How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*. 16, 889-904, 2000.
- ODOM, L.D.; PETERSON, C.; MCCONNELL, S.; OSTROSKY, M. Ecobehavioral Analysis of Early Education/ Specialized Classroom Setting and Peer Social Interaction. *Education and Treatment of Children*, 3, 316-330, 1990.
- ODOM, S. L. Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20:1, 20-27, 2000.
- ODOM, S. L., Ed. *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. Teachers College Press, New York, 2002.
- ODOM, S. L.; DIAMOND, K. E. Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Education: The Research Base. *Early Childhood Research Quarterly*. 13 (1), 3-25, 1998.
- SAILOR, W. *Inclusion*. President's Commission on Excellence in Special Education. Research Agenda Task Force. Nashville, Tennessee, 2002.
- SOODAK, L. C.; PODELL, D. M.; LEHMAN, L. R. Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*. Vol.31, 4, 480-497, 1998.

STONEMAN, Z., CANTRELL, M. L. & HOOVER-DEMPSEY, K. The association between play materials and social behavior in a mainstreamed preschool: a naturalistic investigation. *Journal of applied development psychology*, 4, 163-174. 1983.

THOMPSON, B.; WICKMAN, D.; WEGNER, J.; AULT, M. All children should know joy: Inclusive, family-centered services for young children with significant disabilities. In D. H. L Her & F. Brown, (Eds), *People with disabilities who challenge the system*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1996.

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, vol. 64, 2, 181-195. 1998.