

Ministério da Educação

DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO
À POLÍTICA DE INCLUSÃO

Brasília – 2005
Secretaria de Educação Especial

Ficha Técnica

Secretaria de Educação Especial

Claudia Pereira Dutra

Departamento de Políticas de Educação Especial

Claudia Maffini Griboski

Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão

Denise de Oliveira Alves

Autores:

Simone Mainieri Paulon

Lia Beatriz de Lucca Freitas

Gerson Smiech Pinho

Colaboração

Karol Veiga Cabral

Ana Cristina Brum

Mara Lago

Tiragem: 15.000 exemplares

Endereço: Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 600, Brasília – DF, 70047-901

e-mail: seesp@mec.gov.br – www.mec.gov.br/seesp

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Paulon, Simone Mainieri

Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

48 p.

1. Educação inclusiva. 2. Educação de alunos com deficiência mental. I. Freitas, Lia Beatriz de Lucca. II. Pinho, Gerson Smiech. III. Brasil. Secretaria de Educação Especial.

CDU: 376

Sumário

INTRODUÇÃO	7
1. ANÁLISE DE REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	9
1.1 Inclusão Educacional	9
1.2 Deficiência Mental.....	11
1.3 Concepção de Educação Especial.....	19
1.4 Formação de Educadores	21
1.5 Concepção de Inclusão	22
2. PROCESSO DE INCLUSÃO	25
2.1 Comunidade Escolar e a Política de Inclusão	25
2.2 Os Educadores e a Educação Inclusiva.....	27
2.3 A Inclusão nos Casos de Deficiência e Doença Mental.....	31
2.4 Construção de Espaços Inclusivos	32
3. ESTUDO DE CASOS	35
4. REDES DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	43
4.1 Princípios Norteadores	45
4.2 Objetivos da Rede de Apoio à Educação Inclusiva	46
4.3 Equipe Interdisciplinar	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

Apresentação

Este documento tem como objetivo subsidiar os sistemas educacionais para transformar as escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno.

Neste sentido, são apresentadas reflexões críticas sobre os referenciais que fundamentaram a educação especial na perspectiva da integração, propondo uma análise da formação de educadores, do conceito de deficiência mental e das práticas escolares a partir da evolução da concepção sob o novo paradigma no contexto da educação inclusiva.

A compreensão da educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva da comunidade escolar reforça a necessidade da construção de escolas inclusivas que contam com redes de apoio a inclusão.

Esperamos que este material conduza transformações nas instituições escolares e que, principalmente impulse mudanças de atitudes com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Mudanças que ocorrem com a efetivação de uma política de educação inclusiva, que implica numa reforma na gestão e no projeto pedagógico da escola, fundamentada na atenção à diversidade e no direito de todos à educação.

Claudia Pereira Dutra

Secretária de Educação Especial

INTRODUÇÃO

A discussão sobre políticas inclusivas costuma centrar-se nos eixos da organização sócio-política necessária a viabilizá-la e dos direitos individuais do público a que se destina. Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, em muito alavancada pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade. A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos.

Nessa perspectiva, a inclusão social deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão fundamental da sociedade. A questão se torna complexa quando nos deparamos com a realidade de uma mesma sociedade, que demanda soluções de sustentação e viabilidade para sua própria pluralidade, não é uma sociedade inclusiva. Longe disto, sabemos o quanto instituições criadas para reger o convívio entre os homens tendem a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças. As pessoas com deficiência, com síndromes, são historicamente identificadas como páreas sociais em função de um conjunto de igualdades mais ou menos constantes que acabam por definir seu lugar na sociedade: lugar de exclusão.

Nesse contexto a escola não se constitui de maneira diferente. Como território institucional expressivo da cultura em que se insere, a escola sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender. Um público de “aprendizes de cidadania” que, para exercê-la, querem mais que o mero direito de expressão. Mas também um público cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa.

Na busca desta perspectiva se evidenciam inúmeros esforços teóricos, técnicos, políticos, operacionais, para a construção de uma

educação inclusiva que dê conta da amplitude das transformações que um processo como este implica.

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.

Este documento apresenta uma discussão sobre a política de inclusão na rede regular de ensino realizando uma análise dos referenciais e problematizando as concepções referentes a política educacional, a deficiência mental, a educação especial, a formação de educadores e a inclusão. Também apresenta uma investigação de diferentes contextos escolares com a finalidade de sintetizar os principais aspectos percebidos como tensionadores do processo de inclusão educacional e de identificar um conjunto de práticas desenvolvidas pelas escolas na perspectiva de efetivar políticas públicas de inclusão na área educacional.

1. ANÁLISE DE REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1 Inclusão Educacional

Um pressuposto freqüente nas políticas relativas à inclusão supõe um processo sustentado unicamente pelo professor, no qual o trabalho do mesmo é concebido como o responsável pelo seu sucesso ou fracasso. É claro que a aprendizagem dos alunos é uma das metas fundamentais, não só dos professores, mas de todo o profissional que esteja implicado com a educação e, sem dúvida, uma prática pedagógica adequada é necessária para alcançá-la. Porém, acreditar que este objetivo possa ser alcançado apenas com a modificação destas práticas é uma simplificação que não dá conta da realidade de nossas escolas. Convém aqui lembrar um trecho da declaração de Salamanca que destaca: “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas”.

Uma política educativa que afirme que sobre o professor recaem as esperanças de melhoria da educação brasileira tem como único efeito situar o professor frente a um ideal que adquire mais a dimensão de um “fardo” a ser carregado solitariamente que de uma possibilidade a ser concretamente alcançada. Esta situação é facilmente verificável através das inúmeras queixas veiculadas pelos professores, muitas vezes impotentes, diante das dificuldades para atender a diversidade de seus alunos.

Sabemos que um professor sozinho pouco pode fazer diante da complexidade de questões que seus alunos colocam em jogo. Por este motivo, a constituição de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento, é fundamental para compor uma prática inclusiva junto ao professor. É verdade que propostas correntes nessa área referem-se ao auxílio de um professor especialista e à necessidade de uma equipe de apoio pedagógico. Porém, a solicitação destes recursos costuma ser proposta apenas naqueles casos em que o professor já esgotou todos os seus procedimentos e não obteve sucesso. A equipe, não raro, ao invés de estar desde o princípio acompanhando o trabalho do professor com toda a turma, é utilizada como último recurso para encaminhar somente

aqueles alunos com dificuldades extremas em relação à aprendizagem. Neste sentido, o papel da escola fica restrito ao encaminhamento para serviços outros que, via de regra, só reforçam a individualização do problema e desresponsabilizam àquela em relação às dificuldades do aluno.

Uma proposta baseada em tal concepção caminha na contramão do processo de inclusão já que coloca uma divisão entre os alunos, sublinhando aqueles que necessitam da intervenção de uma equipe e aqueles que não a necessitam. Fazer com que alguns alunos fiquem “marcados” como problemáticos e como únicos casos que demandam apoio da equipe só contribui para que sua dificuldade de inserção no grupo se acentue. É preciso considerar não só o aluno a ser incluído, mas também o grupo do qual ele participará.

Algumas metodologias para tratar dessa questão propõem a individualização do ensino através de planos específicos de aprendizagem para o aluno. Esta concepção tem como justificativa a diferença entre os alunos e o respeito à diversidade. Porém, como pensar a inclusão se os alunos com dificuldades e, apenas eles, têm um plano específico para aprender? Um plano individualizado, nessa perspectiva, pode ser um reforço à exclusão. Levar em conta a diversidade não implica em fazer um currículo individual paralelo para alguns alunos. Caso isto aconteça, estes alunos ficam à margem do grupo, pois as trocas significativas feitas em uma sala de aula necessariamente acontecem em torno dos objetos de aprendizagem. As flexibilizações curriculares são fundamentais no processo de inclusão educativa. Porém, é necessário pensá-las a partir do grupo de alunos e a diversidade que o compõe e não para alguns alunos tomados isoladamente. Como aponta Páez (2001) atender à diversidade é atender as crianças com deficiências, mas também todas as outras diversidades que aparecem cotidianamente na comunidade.

Seguindo ainda a presente reflexão, encontra-se em alguns textos a nítida separação entre objetivos de natureza acadêmica e objetivos de natureza funcional. Esta separação entre a aprendizagem e a integração social é artificial, pois sabemos que estes dois fatores são indissociáveis: fazer parte de um grupo implica compartilhar interesses e aprendizagens feitas no mesmo. Que inclusão pode ocorrer caso um grupo todo esteja trabalhando determinado tema, determinado problema, com exceção dos alunos A e S, que têm objetivos de natureza funcional a serem alcançados e não de natureza acadêmica, como seus colegas? Com base em que trocas será feita a socialização e a integração

dos mesmos no grupo? Uma proposta educativa que não esteja atenta a tais questões apenas cristaliza a diferença do aluno com deficiência dentro da sala regular e reforça a sua exclusão, ainda que compartilhe o mesmo espaço físico que os outros.

1.2 Deficiência Mental

Os conceitos com os quais trabalhamos são as ferramentas teóricas com que transformamos a realidade. Nosso posicionamento diante de um determinado fato ou situação e o direcionamento que nossa intervenção irá tomar em relação a ele dependem das idéias e concepções teóricas que fundamentam nossa prática. As teorias não são isentas de valores e, menos ainda, quando seu objeto de trabalho é o ser humano. No que tange ao atendimento às necessidades educacionais especiais, verificamos essas mesmas relações entre valores, concepções teóricas e formas de intervenção. O posicionamento de um professor diante de um determinado fato ou situação e o direcionamento de sua intervenção dependem das idéias e concepções teóricas que fundamentam a sua prática.

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância que a reflexão interdisciplinar tem tomado para situar as questões nesse campo. A interdisciplina se diferencia não somente da prática fundada em uma única disciplina, mas também daquela baseada na multidisciplinaridade. Esta última apenas agrega diferentes áreas lado a lado, sem procurar tomá-las em seu conjunto. Seu pressuposto é de que o objeto pode ser dividido em tantas partes quantas especialidades existam, sem, com isso, sofrer qualquer alteração. Já, a interdisciplina, ao fazer também uma abordagem desde diversos campos, procura sempre articulá-los entre si, num permanente diálogo entre as diferentes áreas de trabalho. Este é o ponto de partida para análise do conceito de Deficiência Mental, sob a ótica da educação inclusiva.

No campo dos problemas do desenvolvimento na infância, a articulação interdisciplinar abarca uma série de diferentes especialidades, as quais podem ser agrupadas em dois eixos principais - os aspectos estruturais e os aspectos instrumentais do desenvolvimento (Coriat e Jerusalinsky, 1996). A partir deles, torna-se possível abordar o lugar desde o qual cada disciplina contribui para entendermos o desenvolvimento infantil e suas patologias.

As disciplinas que se referem às bases que constituem o sujeito, tanto em relação a sua estrutura biológica quanto psíquica, abarcam os aspectos estruturais do desenvolvimento. Neste eixo, inclui-se a neurologia, que aborda a maturação do Sistema Nervoso, a psicanálise, que trabalha a constituição do sujeito do desejo, e a epistemologia genética que trata de estudar a construção das estruturas mentais para o conhecimento.

Já os aspectos instrumentais são aqueles que se referem aos instrumentos que um sujeito constitui para interagir com o mundo. Aqui, inclui-se a psicomotricidade, as aprendizagens, a linguagem, a comunicação, os hábitos de vida diária, etc. Cada um desses aspectos também é trabalhado por diferentes disciplinas, como a psicomotricidade, a fisioterapia, a fonoaudiologia, a pedagogia, a psicopedagogia, e assim por diante.

Os aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento estão intimamente relacionados entre si, já que os instrumentos que um sujeito constrói para se relacionar com o mundo têm como alicerce as estruturas orgânica e psíquica que constituem sua base. Assim, as modificações que se processam em um desses campos têm conseqüências também nos outros. Se uma criança tem uma dificuldade de aprendizagem, por exemplo, é necessário estar atento às condições de sua estrutura orgânica, sua constituição subjetiva e suas estruturas mentais para o conhecimento, pois é sobre este “tripé” que irá se edificar sua possibilidade de aprender. Assim, a reflexão sobre a inclusão educacional necessita perpassar todas essas diferentes disciplinas que se dedicam a estudar e trabalhar com o desenvolvimento da criança.

É com base nesta idéia que se delimita o conceito de deficiência mental, diferenciando-o de outros quadros, como as psicoses infantis e o autismo. Na verdade, estas categorias foram delimitadas, de forma mais clara, ao longo do século XX, visto que, anteriormente, não havia uma fronteira nítida entre as diversas patologias da infância.

A deficiência mental é um quadro psicopatológico que diz respeito, especificamente, às funções cognitivas. Todavia, tanto os outros aspectos estruturais quanto os aspectos instrumentais também podem estar alterados. Porém, o que caracteriza a deficiência mental são defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento. A delimitação e compreensão dessas dificuldades podem ser feitas a partir de diferentes olhares, os quais trarão conseqüências distintas à prática daqueles que se dedicam ao trabalho com as mesmas.

A definição proposta pela American Association of Mental Retardation (AAMR) tem sido uma referência em relação ao entendimento, definição e classificação das condições da deficiência mental. Segundo a AAMR, “Deficiência Mental é a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas”.

Desde o ano de 1983, alguns importantes acréscimos foram feitos em relação à definição da AAMR. A partir dessa data, a Deficiência Mental passa a ser interpretada como um estado de funcionamento. Deixa de ser entendida como uma característica absoluta, expressa somente no indivíduo, para ser tomada como uma expressão da interação entre a pessoa com limitações no funcionamento intelectual e seu contexto. Nessa definição, também há um incremento na importância dos sistemas de apoio requeridos pelas pessoas com deficiência mental, uma questão que ganha ainda mais ênfase, a partir de 2002.

Na definição proposta pela AAMR, o “funcionamento intelectual” (a inteligência) é entendido como “uma habilidade mental genérica. Inclui raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de idéias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem através da experiência”. O parâmetro utilizado para circunscrever o funcionamento intelectual é o QI (Quociente de Inteligência). Segundo a AAMR, o teto do QI para o diagnóstico de Retardo Mental é de 70, podendo ser estendido até 75, com julgamento clínico.

Comumente o conceito de QI é apontado como o mais adequado ao diagnóstico de deficiência mental. Sabemos que o QI é amplamente aceito e utilizado na avaliação da capacidade intelectual tanto nos meios acadêmicos quanto na prática profissional. No entanto, não se pode continuar confundindo processo de cognição ou inteligência com o QI: o primeiro diz respeito às funções cognitivas propriamente ditas; o segundo é um produto das mesmas.

Para que se compreenda a diferença e a relação entre as funções cognitivas propriamente ditas e o QI é necessário que se estabeleça a diferença entre forma e conteúdo. O QI é um resultado avaliado em função de conteúdos produzidos por um indivíduo em um determinado momento, portanto, não diz respeito à função cognitiva em si mesma. A função cognitiva é a forma graças à qual o sujeito produz conteúdos, os quais são avaliados, entre outros métodos, através dos testes de QI. No

entanto, além desses conteúdos que podem ser avaliados e resultam no QI, há nas performances do sujeito um aspecto formal que diz respeito às funções cognitivas propriamente ditas.

Hoje, a Ciência já dispõe de instrumentos capazes de avaliar essas funções. Jean Piaget, no início século XX, tomou conhecimento do primeiro teste de inteligência e várias dessas provas foram adaptadas ao meio brasileiro, em 1977. Essa distinção entre QI e funções cognitivas não é mero preciosismo conceitual, visto que tem importantes implicações, do ponto de vista prático, na educação. Tomar a performance de um indivíduo, produzida em um determinado momento, como a sua capacidade intelectual implica desconhecer a possibilidade de modificá-la. Ao contrário, se for realizada a distinção entre QI e funções cognitivas e, além disso, for considerado que estas se constituem nas trocas estabelecidas entre a criança e o seu meio físico e social, então o processo educativo torna-se extremamente relevante o que tem sido demonstrado em pesquisas realizadas tanto no campo da neurobiologia quanto da psicologia.

Da mesma forma, todas as descobertas referentes ao campo da psicanálise permitem pensar cada criança como um sujeito singular. O diagnóstico de deficiência mental preconizado pelos testes de QI reduz a identidade da criança a um aspecto relativo a uma norma estatística padronizada.

É muito diferente acreditar que uma criança tem um déficit cognitivo ou pensar que ela está com um déficit cognitivo (Ramozzi-Chiarottino, 1988). Neste último caso, o déficit pode ser reduzido quando há um fator orgânico limitante, ou até mesmo superado se a criança participar, em tempo hábil, de um processo educativo que atenda às suas “necessidades especiais” (Montoya, 1996; Ramozzi-Chiarottino, 1994); quanto mais precoce o diagnóstico e a intervenção adequados, melhores serão os efeitos obtidos. Desta forma, as descobertas realizadas recentemente a partir da epistemologia genética são essenciais para uma educação inclusiva, visto que diversas pesquisas têm indicado que muitas crianças consideradas como deficientes mentais, se tivessem sido identificadas precocemente e recebido uma educação apropriada, teriam melhores possibilidades de conhecer e interpretar o mundo. De fato, talvez, elas nunca chegassem a ser classificadas como pessoas com deficiência mental.

Além disso, a partir desse tipo de testagem acaba-se rotulando como “deficiente mental” uma variedade grande de alunos. De

fato o QI avalia apenas aspectos quantitativos, visto que se trata de uma comparação entre a performance de um indivíduo e a de uma determinada população. Assim sendo, apenas serve para constatar uma defasagem, mas nada indica sobre aquilo que a produziu. Dito de outra maneira, um mesmo resultado em um teste de QI pode ser produzido por diferentes razões. Assim, utilizar como parâmetro um teste como esse torna contraditória a premissa defendida por políticas inclusivas que preconizam que cada aluno seja considerado como uma individualidade ímpar, o que exige que seja focalizado individualmente, sem compará-lo com os demais, já que a avaliação a partir do QI compara o aluno com uma média relativa a toda a população de crianças.

Soma-se a isso o fato de que os testes de QI favorecem crianças que têm familiaridade com conteúdos veiculados especialmente no meio escolar. Conseqüentemente, crianças que vivem em um meio social não escolarizado ou com um baixo nível de escolarização são, muitas vezes, consideradas deficientes mentais em função de suas performances na testagem, mas que têm as funções cognitivas preservadas e, portanto, capacidade intelectual para aprender, quando são avaliados os aspectos formais subjacentes às suas performances (Affonso, 1998).

A partir da epistemologia genética, Inhelder (1943) delimitou algumas características da cognição das pessoas com deficiência mental. Ao invés de fazer uso de testes de QI, fez uso de provas que permitiram compreender os aspectos formais da inteligência dessa população.

Segundo essa autora, o nível operatório formal, característico do pensamento adulto, não é alcançado pela pessoa com deficiência. Esta fica fixada, pelo menos, no nível das operações concretas. Além disso, a avaliação do nível operatório dessas crianças também parece mostrar a existência de uma constante flutuação entre níveis de funcionamento muito diferentes: os níveis pré-operatório, operatório concreto e até mesmo sensório-motor sobrepõem-se e entrecruzam-se quando a criança é confrontada com um problema. Para explicar tal flutuação, a autora formula a hipótese de uma viscosidade cognitiva responsável pela lentidão do desenvolvimento cognitivo que provocaria fixações em níveis arcaicos de organizações e a dificuldade de generalização e transposição das aprendizagens realizadas em um determinado ponto para outros setores.

As contribuições de Inhelder (1943) são importantes para pensar o processo de inclusão da pessoa com deficiência mental, pois abrem a possibilidade de tomar como ponto de referência a forma pela qual uma

criança pensa e não um dado numérico, o QI, que pode ter significações muito diversas em relação ao processo cognitivo.

Além das contribuições da epistemologia genética, as outras disciplinas que se ocupam dos aspectos estruturais do desenvolvimento - a neurologia e a psicanálise - também têm-se mostrado fundamentais na composição do trabalho com a pessoa com deficiência mental, contribuindo com importantes conceitos, tanto no âmbito clínico quanto educativo. As estruturas orgânica e subjetiva são outros dois fatores relacionados à etiologia da deficiência mental.

Em relação à estrutura orgânica, temos os quadros neurológicos e genéticos que produzem obstáculo à estruturação cognitiva. Em princípio, todos os danos do Sistema Nervoso Central, qualquer que seja a causa, podem produzir uma diminuição da capacidade intelectual.

Além de permitir a compreensão de parte da etiologia da deficiência mental, a neurologia também tem contribuído com alguns outros importantes conceitos, como, por exemplo, a noção de neuroplasticidade. A plasticidade do cérebro refere-se a sua capacidade de estabelecer novas conexões no córtex cerebral e, desta forma, superar os efeitos de alguns tipos de lesão. A plasticidade funcional e a capacidade compensatória do Sistema Nervoso Central são fatos que têm sido extensamente comprovados pela pesquisa básica neurobiológica. As descobertas de Kendell (Prêmio Nobel de Medicina, 1999) a respeito da multiplicação dos pontos apicais no eixo axônico de acordo com a modalidade dos estímulos do meio e a modificação da rede neuronal conforme a modulação afetiva consolidaram definitivamente o conceito de neuroplasticidade. Este conceito é fundamental para o trabalho com pessoas com deficiência mental, pois traz inúmeras conseqüências para os mesmos. Por exemplo, o fato de que a neuroplasticidade diminui com a idade indica a importância da intervenção nos primeiros anos de vida, a qual terá conseqüências cruciais para o tempo de ingresso no ensino fundamental.

No que diz respeito à etiologia relacionada à estrutura subjetiva encontramos situações relacionadas aos quadros de neurose, psicose e autismo que podem dificultar a constituição das estruturas mentais para o conhecimento. Dessa forma, encontramos diagnósticos de deficiência mental secundários a estas patologias.

Um terceiro fator etiológico diz respeito àquelas situações do contexto social e cultural que conduzem a um empobrecimento cognitivo e que acarretam o surgimento de quadros de deficiência ocasionados pela situação de opressão e miséria em que vivem as crianças e suas famílias. (Ramey, Yeates & Short, 1984; Campbell & Ramey, 1994; Montoya, 1996)..

Neste ponto, cabe analisar algumas questões relativas à estrutura subjetiva. As dificuldades relacionadas à estruturação psíquica têm sido classificadas genericamente com o termo “condutas típicas”. Sob este rótulo, encontramos comportamentos associados a quadros neurológicos, psicológicos e psiquiátricos complexos e persistentes. Assim, os alunos com “condutas típicas” são aqueles que apresentam problemas de adaptação à escola por manifestarem condutas associadas a dificuldades acentuadas de aprendizagem nesse contexto. Há crianças, por exemplo, que se tiverem um professor só para si podem aprender muito bem; o que evidencia que o problema não está na aprendizagem em si, mas no convívio com os outros, que é necessário não só na escola como na vida. Tal forma de conceber estas questões apresenta dois problemas fundamentais.

Em primeiro lugar, coloca a ênfase na conduta manifesta e não na estrutura que organiza e orienta a subjetividade da criança. Ora, sabemos que a conduta pode ser modificada através do condicionamento, sem qualquer conseqüência no modo como uma criança significa e interpreta o mundo à sua volta. Um exemplo muito disseminado desse tipo de condicionamento é a abordagem educativa para crianças autistas fundamentado no método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children). Seu pressuposto de trabalho é aquele do paradigma condutista, baseado no condicionamento, ou seja, a modificação da conduta a partir da adaptação do ambiente. A esse respeito, Filidoro (1995) faz um importante questionamento, considerando que “não podemos pensar essas aquisições como aprendizagens. São condicionamentos que não têm onde se encarnar como sistemas de significações”.

Em segundo lugar, o termo “condutas típicas” abrange uma diversidade muito grande de leituras diagnósticas, impossibilitando que sejam discriminados alguns importantes pontos referentes a cada uma delas. Tanto crianças com quadros graves de neurose, quanto crianças psicóticas ou autistas podem ser consideradas como sendo “portadoras de condutas típicas”.

As diferenças que permitem delimitar esses vários quadros são estabelecidas pela teoria e pela prática da psicanálise, a qual tem feito importantes avanços na direção do tratamento para crianças com essas patologias. Caso contrário, corre-se o risco de não levar em conta sua subjetividade e produzir uma educação automatizada e sem significação para elas. Esta situação propiciaria apenas o reforço de sua sintomatologia, já que esta última diz respeito à forma pela qual o sujeito interpreta e interpela a realidade e o laço que estabelece com outros seres humanos. Ou seja, crianças com dificuldades de significar o mundo, ao encontrarem uma educação baseada no condicionamento, apenas repetem condutas não significativas, consolidando de uma vez por todas uma situação que poderia, ainda, ser modificada. Isto porque a estrutura psíquica de uma criança pode ser definida como “não-decida” (Jerusalinsky, 2000), pois se constrói em todo o tempo da infância. Por este motivo, toda proposta terapêutica ou educativa dirigida a uma criança será determinante do seu destino. As experiências relacionais que o sujeito encontra ao longo da vida permitem-lhe ressignificar sua estruturação.

Cabe ressaltar que a deficiência mental pode estar associada a todos os quadros psicopatológicos acima descritos. O fato da criança ter uma deficiência mental não diz nada a respeito do modo como sua estruturação subjetiva está se processando. Esta estruturação permite pensar como uma criança significa e interpreta o mundo, como constrói laços com outras pessoas, a forma com que se relaciona com a lei, com as regras e com seus objetos de aprendizagem. Uma pessoa com deficiência mental, assim como uma sem deficiência, pode apresentar uma série muito grande de características psicológicas distintas, que vão desde quadros psicopatológicos, como a psicose e o autismo, até a possibilidade de se constituir como um sujeito de desejo. A determinação dessas diferentes estruturas está fundada nas experiências e formas de relação que uma criança estabelece, a partir do lugar que ocupa em sua cultura de origem.

Dentre estas experiências, cabe sublinhar a importância da escola enquanto instituição que, ao lado da família, organiza os primeiros laços da criança com outras pessoas. Smiech (2003, p.110), salienta a função estruturante que a escola desempenha para criança. Assim, a constatação de necessidades educacionais especiais de um sujeito, em função de uma deficiência mental, nada indica a priori, em relação a sua

estruturação subjetiva. Uma deficiência pode colocar alguns obstáculos a esta estruturação, sem que impossibilite o transcurso da mesma. Uma criança que apresenta um fator orgânico limitante não tem que fazer face apenas a uma dificuldade inata, mas, fundamentalmente, à maneira como esta dificuldade entra em jogo na relação com as outras pessoas, inicialmente com seus pais e, pouco a pouco, com todo o âmbito social, passando pela escola (Mannoni, 1995).

Em síntese, a deficiência mental diz respeito exclusivamente à possibilidade de conhecer. Todavia, de forma sistemática, aparece associada à questão da estruturação subjetiva. Cabe ressaltar, porém, mais uma vez: que a deficiência mental não é a causa de uma neurose, psicose ou autismo nem vice-versa; que existem, cada vez mais, evidências de que muitas crianças classificadas como “deficientes mentais” não o seriam, caso recebessem, em tempo hábil, um atendimento adequado às suas “necessidades educacionais especiais”.

1.3 Concepção de Educação Especial

A Educação Especial é definida, a partir da LDBEN 9394/96, como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Esta definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos.

Podemos dizer que se faz necessário propor alternativas inclusivas para a educação e não apenas para a escola. A escola integra o sistema educacional (conselhos, serviços de apoio e outros), que se efetiva promotora de relações de ensino e aprendizagem, através de diferentes metodologias, todas elas alicerçadas nas diretrizes de ensino nacionais.

O surgimento da educação especial está vinculado ao discurso social posto em circulação na modernidade para dar conta das crianças que não se adaptavam aos contornos da escola. Foi a partir deste lugar de “criança não escolarizável” que as deficiências foram organizadas

em um amplo espectro de diagnósticos, recortadas e classificadas com o apoio do saber médico.

A partir daí, a educação especial baseou-se em uma concepção de reeducação através de métodos comportamentais, supondo que bastariam técnicas de estimulação especiais para as crianças alcançarem um nível “normal” de desenvolvimento.

A Declaração de Salamanca (1994) traz uma interessante e desafiadora concepção de Educação Especial ao utilizar o termo “pessoa com necessidades educacionais especiais” estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem. O princípio é que as escolas devem acolher a todas as crianças, incluindo crianças com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. Para isso, sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, atendendo às necessidades de cada um, considerando as diferenças existentes entre elas.

Pensando as escolas especiais, como suporte ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular comum, a coordenação entre os serviços de educação, saúde e assistência social aparece como essencial, apontando, nesse sentido, a possibilidade das escolas especiais funcionarem como centros de apoio e formação para a escola regular, facilitando a inclusão dos alunos nas classes comuns ou mesmo a freqüência concomitante nos dois lugares.

Essa seria uma forma da escola não se isentar das responsabilidades relativas às dificuldades de seus alunos simplesmente limitando-se a encaminhá-los para atendimentos especializados. Ao contrário, a manutenção de serviços especializados de apoio ao processo de ensino-aprendizagem não caminha na contramão de uma educação radicalmente inclusiva, mas é essencial para a sua concretização. A questão que deve ser colocada é como o atendimento educacional especializado integra o processo. Com isso, descaracterizam-se as necessidades educacionais especiais como exclusividade “para deficientes” e passa-se a entendê-las como algo que todo o aluno, em maior ou menor grau, ocasional ou permanentemente, pode vir a demandar.

1.4 Formação de Educadores

A formação dos profissionais da educação é tarefa, sem dúvida, essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a tarefa de educar.

Uma das dificuldades encontradas na formação dos educadores, no estudo de alguns fundamentos teóricos para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, é o amplo leque de realidades sócio-culturais existentes em nosso país. Para atender esta demanda tão diversa, o material dirigido à formação tem se proposto oferecer uma linguagem suficientemente abrangente para ser acessível a todos. Porém, em alguns casos, se observa a excessiva simplificação dos conteúdos propostos, aliada a uma superficialidade que se distancia das situações problemáticas concretas de cada realidade.

É comum encontrar materiais dirigidos aos professores que apostam na informação como eixo central da sua formação. A apropriação de alguns conceitos é fundamental, contudo é necessário articular esses conceitos com as situações vividas em cada realidade escolar e na experiência de cada profissional da educação. Este trabalho de articulação é um processo cotidiano e sistemático. Não acontece de uma vez por todas, podendo se dar somente através da análise da vivência de cada profissional em seu fazer diário. Caso não se leve em conta o caráter processual da formação desses profissionais, corre-se o risco de desprezar o conhecimento e a experiência prévia que cada um traz consigo.

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm-se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola.

Para isso, não bastam informações e imperativos, mas verdadeiros processos de reflexão que levem os grupos a considerar qual é o discurso que se produz na sua prática. Os discursos institucionais tendem a

produzir repetições, buscando garantir a permanência do igual, do já conhecido, como forma de se proteger da angústia provocada pelo novo. Ao reconhecer que faz parte de um sistema regulado por algumas práticas já cristalizadas, o grupo terá condições de buscar mecanismos que possibilitem a discussão e análise das questões que envolvem o seu fazer, ressignificando as relações entre sujeitos, saberes e aprendizagens e criando novas práticas inclusivas. Dessa forma, cada contexto escolar deveria se situar como autor de seu projeto pedagógico, levando em conta as suas experiências.

Para tanto, é necessário um processo contínuo de interlocução entre educadores e encontros sistematizados com a equipe interdisciplinar de apoio, na perspectiva de manter um canal aberto de escuta para estes profissionais. Assim, é possível lidar com os impasses do cotidiano da sala de aula e do ambiente escolar, trocando experiências e aprendendo novas formas de ensinar. Como aponta Kupfer (2001), o professor precisa sustentar sua função de produzir enlace, em acréscimo a sua função pedagógica, e para isso necessita de apoio de uma equipe de profissionais.

Segundo Jerusalinsky e Páez (2001, p.35): “São poucas as experiências onde se desenvolvem os recursos docentes e técnicos e o apoio específico necessário para adequar as instituições escolares e os procedimentos pedagógico-didáticos às novas condições de inclusão”.

É imprescindível, portanto, investir na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação. A partir dessa, seria possível a abertura de espaços de reflexão e escuta sistemática entre grupos interdisciplinares e interinstitucionais, dispostos a acompanhar, sustentar e interagir com o corpo docente.

1.5 Concepção de Inclusão

As referências usualmente feitas de inclusão no campo da educação consideram as dimensões pedagógica e legal da prática educacional. Sem dúvida, dois campos importantes quando se pretende a efetivação destes ideais. No entanto, uma importante ampliação da discussão sobre os caminhos das políticas públicas para a inclusão escolar seria a consideração do contexto em que se pretende uma sociedade inclusiva.

As instituições educacionais, organizadas para estabelecer modelos de relações sociais, reproduzem com eficiência a lógica das sociedades. Trata-se de um lugar legitimado socialmente onde se produzem e reproduzem relações de saber-poder, como já teorizado por Foucault (1987). Nestas, a lógica das classificações sempre foi necessária para o estabelecimento da ordem e do progresso social. Daí pode advir a idéia de que a escola, como mais um equipamento de disciplinamento social, não foi concebida para ser inclusiva, mas para ser instrumento de seleção e capacitação dos “mais aptos” a uma boa conduta social.

A efetivação de uma educação inclusiva neste contexto secular não é tarefa fácil. Não menos desprovida de dificuldades é a tarefa de um Estado que intenta organizar uma política pública que, como tal, se empenha na busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes cabem por direito.

O campo da inclusão, entretanto, fundamenta-se na concepção de diferenças, algo da ordem da singularidade dos sujeitos que acessam esta mesma política. Como não torná-la, a cada passo, um novo instrumento de classificação, seleção, reduzindo os sujeitos a marcas mais ou menos identitárias de uma síndrome, deficiência ou doença mental?

Um possível recurso de que poderia se lançar mão neste sentido, seria o de uma lógica que oferecesse elementos de processualidade ao longo deste trajeto. Pelo simples fato de se tratar, não somente em discurso, mas na prática cotidiana, de uma rede de relações no trabalho educativo que estão instituídas há séculos e que se repetem como naturais e definitivas. É por dentro desta lógica que uma política macro quer se instaurar.

Uma nova concepção de educação e sociedade se faz por vontade pública e é essencial que o sistema educacional assuma essa vontade. Para operar as transformações nos modos de relação dentro da escola é, também, necessário que os profissionais envolvidos tomem para si a tarefa de pensar estas questões de forma reflexiva e coletiva. Dito de outra forma, é necessário que todos os agentes institucionais percebam-se como gestores e técnicos da educação inclusiva.

Nesta perspectiva, é essencial que o exercício social e profissional destes agentes esteja sustentado por uma rede de ações interdisciplinares, que se entrelacem no trabalho com as necessidades educacionais especiais dos alunos.

2. PROCESSO DE INCLUSÃO

A investigação dos aspectos que necessitam evoluir na política de educação especial requer que se situe como este processo vem acontecendo efetivamente nas redes de ensino. Considerando que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais produz impasses no cotidiano escolar que exigem um constante repensar das práticas pedagógicas é importante a análise de alguns aspectos do contexto atual da inclusão no país.

Os temas, delineados a partir de um mapeamento realizado em diferentes espaços educacionais, representam uma síntese dos principais aspectos percebidos como tensionadores do processo e emergiram da análise das opiniões dos diferentes segmentos da comunidade escolar envolvidos com a proposta de inclusão, as quais foram obtidas através de observações, de entrevistas semi-estruturadas, de grupos de discussão, bem como de diferentes experiências profissionais existentes.

2.1 Comunidade Escolar e a Política de Inclusão

A associação mais imediata e comum no ambiente escolar, quando se trata de questionar posições acerca da política de educação inclusiva, é a de mais um encargo que o sistema educacional impõe aos professores. Mesmo sendo favoráveis à concepção contida na lei e percebendo os benefícios que sua implementação traria a toda a sociedade, o temor e as preocupações daí decorrentes são inevitáveis. Algumas expressões como: “a inclusão é forçada” ou “é inclusão só de fachada” sinalizam as dificuldades em lidar com o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária,

como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários a sua implementação.

Não raro ouve-se nas escolas referências a alunos com necessidades educacionais especiais como “os alunos da inclusão”, o que sugere o questionamento sobre o modo como são percebidos diante dos demais alunos. “Tenho vinte e cinco alunos, dois de inclusão”, comenta um professor. Além da evidente concepção de uma educação voltada para a “normalidade”, tal idéia contrapõe-se à compreensão da inclusão, largamente defendida na bibliografia, como um processo que deve abranger todas as diferenças.

Outra evidência da fragilidade que ainda se encontra no entendimento do processo inclusivo diz respeito aos critérios utilizados na seleção e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais. É senso comum nas escolas que todo “aluno com condições de aprendizagem formal” deve ser encaminhado para escola de ensino regular. No caso, os educadores consideram as escolas cicladas como as mais preparadas para receber estes alunos, já que o sistema por ciclos de formação possibilita o convívio com as diferenças e com colegas de sua idade. No entanto, ressaltam que algumas crianças e adolescentes não possuem condições de freqüentar a escola regular comum e, em alguns casos, nem a escola especial.

Existe ainda, uma certa resistência em pensar a transformação do espaço da escola especial, pois muitos acreditam que sua estrutura também é inclusiva, promotora de laço social e que somente nela seria possível a permanência de algumas das pessoas com necessidades educacionais especiais. Porém, neste aspecto se evidencia uma contradição, enquanto a escola regular comum em cumprimento à legislação deve receber todo e qualquer aluno, a escola especial ainda mantém certos critérios de seleção, os quais permitem que não receba alguns casos com quadros psíquicos graves e/ou deficiências múltiplas. Este é um importante paradoxo verificado no atual panorama da política de educação especial.

Outra ressalva bastante proferida pelos grupos escutados é de que o processo da inclusão deve ser compartilhado com vários segmentos sociais, não ficando apenas ao encargo da escola, ou do professor, como pode se verificar nas seguintes expressões: “Sou a favor da inclusão, mas não jogando tudo no professor”; “Acredito na inclusão, mas estou decepcionada com esse ‘fazer de conta’ de que se está incluindo...”.

Neste sentido, torna-se especialmente relevante à participação dos diferentes segmentos na implantação dos direitos assegurados em lei para que os benefícios percebidos na política de inclusão educacional possam ser efetivados. Não há dúvida de que incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional que implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas.

Em que pesem as inúmeras dificuldades presentes no cotidiano das escolas, permanece uma expectativa entre educadores e gestores escolares de que as transformações sociais alcancem a instituição educativa. O que está em discussão é qual a compreensão que temos da relação entre escola e sociedade. É pela educação que se transforma a sociedade, ou a escola é mera reprodutora das estruturas da sociedade?

A concepção que tem orientado as opiniões de muitos gestores e educadores que atuam na perspectiva da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação de transformação. Uma compreensão que aproxima a idéia de políticas de educação e políticas sociais amplas que garantam a melhoria da qualidade de vida da população.

Consideradas essas questões, a educação inclusiva implica na implementação de políticas públicas, na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar.

2.2 Os Educadores e a Educação Inclusiva

A posição da família do aluno com necessidades educacionais especiais é apontada como um obstáculo do processo de inclusão educacional, quando esta “dificulta a inclusão por não reconhecer as possibilidades da criança”. Sabe-se que o nascimento de um filho com deficiência traz uma série de impasses às relações familiares, seguidos de sentimentos de frustração, culpa, negação do problema, entre tantos outros. Os anos iniciais da criança abrangem o período de suas mais férteis

aquisições, as quais podem ser prejudicadas se a família não tiver a ajuda necessária para reconhecer seu filho como um sujeito que apresenta diversas possibilidades. A escola, como o segundo espaço de socialização de uma criança, tem um papel fundamental na determinação do lugar que a mesma passará a ocupar junto à família e, por consequência, no seu processo de desenvolvimento.

Outro aspecto a ser considerado, especialmente nas escolas públicas, é a situação de miséria econômica e carência social de algumas famílias. Para estas, a escola é um dos poucos lugares de cuidado e acompanhamento de suas crianças, quando não de sobrevivência direta, pela possibilidade de alimentação e cuidados primários e, indireta, pela viabilidade do afastamento dos adultos para o trabalho.

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola.

Nessa mesma direção, a formação inicial dos educadores oferecida no currículo dos cursos de licenciatura também é referido. Segundo os entrevistados, os cursos de formação de professores pouco abordam sobre educação inclusiva e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos. “As principais dificuldades são de recursos humanos, pessoal preparado. (...) Todos precisam estar preparados, principalmente o professor em sala de aula, que muitas vezes não sabe como fazer.” Assim, constata-se a necessidade de introduzir tanto modificações na formação inicial dos educadores, quanto a formação continuada e sistemática ao longo da carreira profissional dos professores e demais profissionais da educação.

Além da formação profissional, muitos educadores ouvidos apontam como obstáculos ao processo de inclusão o grande número de crianças em sala e a falta de recursos para sustentação da prática pedagógica. Consideram que classes com menor número de alunos seriam mais acolhedoras e possibilitariam um trabalho mais cuidadoso. Mencionam também a necessidade de em algumas situações específicas, a constituição de turmas de alunos diferenciadas. “... há uma estrutura que é de turma com 30 alunos... A escola regular precisaria ter turmas

menores". Nessa direção, ainda, as escolas citam as salas de recursos, os serviços de orientação educacional e o atendimento educacional especializado como importantes dispositivos para propiciar a escolarização.

Com relação à proposta pedagógica, cabe apontar a importância das flexibilizações curriculares para viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadoras, e não dificultadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno. Como afirma Filidoro (2001 p.112), "as adaptações se referem a um contexto - e não me refiro à criança, mas ao particular ponto de encontro que ocorre dentro da aula em que convergem a criança, sua história, o professor, sua experiência, a instituição escolar com suas regras, o plano curricular, as regulamentações estaduais, as expectativas dos pais, entre outros, - então não é possível pensar em adaptações gerais para crianças em geral. Como refere esta autora, as "adaptações" curriculares devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar. As adequações feitas por um determinado professor para um grupo específico de alunos só são válidas para esse grupo e para esse momento.

Na medida em que são pensadas a partir do contexto e não apenas a partir de um determinado aluno, entende-se que todas as crianças podem se beneficiar com a implantação de uma adequação curricular, a qual funciona como instrumento para implementar uma prática educativa para a diversidade. Pois, como acrescenta a autora citada, as "adaptações curriculares" devem produzir modificações que possam ser aproveitadas por todas as crianças de um grupo ou pela maior parte delas.

Cabe salientar, ainda, que além de não serem generalizáveis, as adequações curriculares devem responder a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais que compõem a equipe interdisciplinar.

Um outro importante elemento assinalado pelas pessoas escutadas nas escolas, quando se fala na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, é que as escolas costumam fazer alusão a serviços de apoio especializados para desenvolver um trabalho de qualidade. Dentre os especialistas, são citados neurologistas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, assistentes sociais, entre outros. Supõe-se que, por

trás desse pedido, está a idéia de que o aluno precisa suprir algumas necessidades específicas que poderão ser atendidas por um, ou vários especialistas, bem como que estes profissionais poderiam ajudar o professor a descobrir os caminhos possíveis para facilitar a aprendizagem do aluno. A falta de atendimento de saúde e assistência ao aluno com necessidades educacionais especiais é apontada como um dificultador à inclusão, mostrando a carência de articulação de uma rede de serviços, fundamentais para inclusão educacional e para a qualidade de vida dos cidadãos.

É mister ressaltar que a menção a vários especialistas, muitas vezes, costuma referir-se a um modelo historicamente constituído como multidisciplinar, no qual adaptação ou inadaptação se constituem como critérios que direcionam os diagnósticos. Nesta visão tradicional de educação especial, multiplicam-se as intervenções supondo-se que a adição sistemática de várias disciplinas contribuiria para completar o “quadro da normalidade”, reforçando a idéia de que bastaria que cada especialista fizesse a sua parte para que o aluno estivesse apto para ser “integrado”.

Jerusalinsky (1998) chama atenção para as conseqüências deste modelo de atendimento, visto que a fragmentação na forma de olhar e se relacionar com uma criança tem conseqüências no modo como ela irá constituir seu modo de ser. Esta fragmentação pode chegar ao limite de impossibilitar sua constituição como sujeito. Esse mesmo autor aponta, como imprescindível, o trabalho interdisciplinar para decidir sobre as estratégias terapêuticas. No paradigma da interdisciplinariedade não se trata de estímulo à prevalência do discurso de uma ou outra especialidade, mas de articulá-los entre si. Páez (2001, p. 31) observa que “este novo espaço discursivo, esta nova região teórica possibilita a comunicação interdisciplinar e a produção de uma nova ordem do saber, em que uma concepção acerca do sujeito é compartilhada por todas as disciplinas”.

A observação do tipo de relação atualmente percebida entre especialidades das áreas de saúde e educação, mais diretamente relacionadas ao processo de inclusão educacional, parece apontar para um caminho bem diverso ao da interdisciplinariedade. Escola e saúde aparecem como lugares que se excluem entre si, tanto nas políticas de atendimento quanto na organização dos seus saberes específicos. Os serviços de saúde não são percebidos como lugares que se somam à escola, mas para os quais se encaminha alunos, evidenciando o caráter dissociativo que se imprimiu às práticas do encaminhamento e

atestando a desresponsabilização de uma área em relação à outra que, na maioria das vezes, sequer inclui o acompanhamento da escola ao caso encaminhado.

A fragmentação dos saberes e disputa de territórios de poder daí decorrentes apontam para uma lógica de especialismos que se afasta da concepção de interdisciplinariedade insistentemente referida como fundamental aos avanços deste campo de intervenção. Sabemos que o sucesso de uma política inclusiva depende da qualidade de uma rede de apoio que lhe dê sustentação e que as interações entre os profissionais envolvidos, da educação, saúde e assistência, são fundamentais a um processo de inclusão do sujeito na escola e na sociedade. Todos esses dados apontam a necessidade de uma organização das políticas de atendimento que contemple a atuação interdisciplinar, rompendo com o viés de exclusão e fortalecendo o processo educacional.

A inexistência de uma equipe interdisciplinar é mencionada pelos entrevistados, como um obstáculo para que se possibilite o trabalho dos professores em sala de aula com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, supõe que o professor além de ser apoiado em sua prática pedagógica por uma equipe de profissionais, também é parte atuante desta equipe interdisciplinar, pois é ele que detém um “saber fazer” com relação à aprendizagem, que o habilita a propor adequações, partindo de cada situação particular para favorecer uma proposta inclusiva.

2.3 A Inclusão nos Casos de Deficiência e Doença Mental

Dentre as dificuldades encontradas para a sustentação de um processo de inclusão escolar, os casos de deficiência mental e de quadros psicopatológicos graves, comumente qualificados de doença mental, apresentam especial complexidade que merece ser destacada.

Primeiramente, há um problema conceitual relacionado à grande diversidade de terminologias utilizadas por diferentes correntes teóricas como já comentado no item “conceito de deficiência mental”. Acrescente-se, ainda, dificuldade diagnóstica associada a estes casos. Vale lembrar que, de modo diverso da deficiência mental, as doenças mentais, como as psicoses e o autismo, não são definidas pelas alterações

nos processos de desenvolvimento cognitivo ou de aprendizagem, mas por falhas na estruturação psíquica.

O uso corrente nesta área de estudos de termos abrangentes como “condutas típicas”, “transtornos invasivos de desenvolvimento” ou “quadros psíquicos”, ao não fazer referência a estas importantes diferenciações, dificulta a hipótese diagnóstica. Em função disto, é muito comum encontrar crianças precipitadamente taxadas como deficientes mentais e equívocos desta ordem têm conseqüências graves nas formas como estas crianças serão, a partir de então, tratadas e conseqüentemente nos investimentos clínicos e pedagógicos que definirão seu desenvolvimento.

Considera-se que as doenças mentais (quadros psicopatológicos), na infância, são passíveis de remissão, por isso mesmo deveriam ser prioridade nos atendimentos terapêuticos. Sabemos também que, nesses casos, a educação pode ser terapêutica, principalmente se realizada desde os primeiros anos de vida. Preservando e reforçando os laços sociais e as experiências de aprendizagem, desde a primeira infância, é muito mais provável que estas crianças consigam desenvolver sua capacidade intelectual. Por isso é necessário enfatizar ainda mais as possibilidades de inclusão escolar desde a educação infantil.

Um último aspecto que dificulta o trabalho com alunos com os diagnósticos em questão, diz respeito às implicações emocionais que eles acarretam na relação com os educadores ou colegas. O desconhecimento das características dos quadros de doença e deficiência mental, a angústia gerada pelo contato com a deficiência, as imprecisões da etiologia destas doenças ou deficiência ou a inconstância de um mesmo padrão comportamental nestes alunos mobiliza sentimentos que vão do temor ao apego maternal, da raiva gerada pela impotência à negação das possibilidades da intervenção pedagógica.

Por todas as razões é, talvez, precisamente nos casos de deficiência e doença mental que o trabalho interdisciplinar se faz ainda mais imprescindível, como elemento de sustentação do processo de inclusão.

2.4 Construção de Espaços Inclusivos

É comum responsabilizar a escola de ensino regular por não saber trabalhar com as diferenças e excluir seus alunos e a escola especial por se colocar de forma segregada e discriminatória. A implementação

da educação inclusiva requer a superação desta dicotomia eliminando a distância entre o ensino regular e o especial, que numa perspectiva inclusiva significa efetivar o direito de todos os alunos à escolarização nas escolas comuns de ensino regular e organizar a educação especial, enquanto uma proposta pedagógica que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado, na própria escola ou nas escolas especiais, que se transformam em centros especializados do sistema educacional, atuando como suporte ao processo de escolarização.

Na visão da integração, diferentemente da proposta da inclusão, muitos alunos com deficiência mental são encaminhados pela escola especial para a escola regular comum e “enturmados” em classes especiais, mostrando uma lógica discriminatória e “não inclusiva”. Em ambos os espaços, os alunos são mantidos sob a dicotomia “normalidade/deficiência”, comprovando a necessidade de problematizar a instituição da exclusão nas várias práticas e concepções educacionais que a reforçam.

Percebe-se muitas vezes, que as escolas comuns do ensino regular desconhecem o trabalho oferecido pelas escolas especiais e assim, não conseguem visualizar no que estas poderiam lhes auxiliar no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Por outro lado, as escolas especiais projetam as dificuldades para efetivação deste processo nas escolas regulares, quando reforçam à lógica do especialismo que reserva às escolas especiais a “exclusividade” da competência para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Chama atenção o fato de alguns profissionais considerarem as escolas especiais como um espaço inclusivo por proporcionarem um espaço conjunto para os alunos “especiais” ao lado de outras crianças e adolescentes da comunidade, pela realização de oficinas de educação profissional buscando oportunidade do emprego, pela participação com outras escolas em atividades esportivas e culturais. No entanto, estas práticas favorecidas por algumas escolas especiais, não refletem a compreensão da inclusão do ponto de vista educacional que pressupõe o acesso de todos aos espaços comuns de escolarização, que não limite os direitos humanos e as suas liberdades fundamentais.

As escolas especiais, ao reconhecerem como sua tarefa o apoio às escolas regulares comuns nos processos de inclusão contribuem no acompanhamento do processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, na formação docente, no atendimento educacional especializado, na orientação à família e na rede de serviços das áreas de saúde, assistência social, trabalho e outros de interface com

a educação. Considerando a concepção da educação inclusiva observa-se que tanto a escola comum de ensino regular quanto a escola especial podem caminhar juntas na busca da inclusão dos alunos com deficiência, entendendo-os como sujeitos capazes de realizar aprendizagens e trabalhando para que possam assumir este lugar de aprendizes, o que tradicionalmente não era esperado destas crianças.

Os impasses e alternativas apontadas podem auxiliar na compreensão dos desafios do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Entre os inúmeros ensinamentos que se pode extrair das experiências vividas por profissionais que têm trabalhado neste sentido, observa-se uma crescente adesão à proposta de inclusão assim como um crescente interesse da comunidade escolar para que o processo se amplie e para que se estabeleça uma forma consistente de apoio para as crianças em processo de inclusão escolar.

A inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças.

3. ESTUDO DE CASOS

A inclusão educacional é um processo complexo, que encontra diferentes matizes, transformando cada situação em um caso singular e fazendo com que as propostas utilizadas em um determinado contexto necessitem de reformulações e reconfigurações em outros. Por este motivo, foram analisados dois casos de crianças incluídas em escolas regulares, no ensino fundamental, procurando pensar quais as estratégias utilizadas para sustentar o processo de inclusão.

Caso 1

Jonas é um menino com Síndrome de Down com 11 anos de idade. Atualmente, freqüenta uma escola comum de ensino fundamental da rede municipal, cursando o terceiro ano do primeiro ciclo. Aos dois meses de vida, iniciou o trabalho de estimulação precoce no serviço de reabilitação de uma escola da APAE. Segundo o relato da terapeuta que realizava este trabalho, Jonas era um menino que vinha se desenvolvendo bem, com poucas defasagens. A única exceção dizia respeito à linguagem, já que apresentava dificuldades importantes e um atraso significativo em sua aquisição. Começou a articular algumas palavras aos dois anos, falando de forma quase inaudível e com o passar do tempo, sua fala seguiu sendo bastante restrita, limitando-se a articular poucas palavras com muitos desvios fonológicos. Por este motivo, aos três anos, ao término do trabalho de estimulação precoce, iniciou um atendimento fonoaudiológico nessa mesma instituição. Desde os dois anos de idade, Jonas freqüentou o maternal numa escola de educação infantil e a partir dos sete, ingressou na escola municipal de ensino fundamental, na qual se encontra matriculado até hoje. Nessa mesma época, interrompeu o tratamento na APAE e iniciou um novo tratamento em outro local.

Antes de analisar de forma mais detalhada a escolarização de Jonas, é importante conhecer um pouco mais a respeito de suas características pessoais e de seu desenvolvimento. Como já foi referido, apresentava uma importante defasagem no campo da linguagem, principalmente, em sua possibilidade de expressão verbal. Tinha uma boa possibilidade de compreensão do que era falado, porém, sua comunicação se processava, fundamentalmente, através de gestos. Aos sete anos de idade, quando ingressa no ensino fundamental,

apesar de conseguir verbalizar algumas palavras, raramente utilizava-as para se comunicar. Suas verbalizações aconteciam, principalmente, em momentos em que não estivesse diante de nenhum tipo de exigência. Sempre que era demandado a falar, inibia-se e a expressão verbal não aparecia. Algumas vezes os pais eram surpreendidos por palavras que consideravam complexas para as condições do filho e que apareciam espontaneamente em suas verbalizações. Porém quando era demandado que repetisse qualquer coisa, ficava calado.

Em relação à aprendizagem, um fato bastante semelhante acontecia. Quando Jonas encontrava algum tipo de demanda ou exigência, não se propunha a aprender. Por exemplo, os pais relatam que quando um primo quis lhe ensinar como funcionava o jogo de videogame, não demonstrou nenhum interesse. Porém, logo a seguir, estava sozinho, mexendo no aparelho, tentando descobrir seu funcionamento. Nesse momento, as defasagens cognitivas apresentadas por Jonas eram bastante significativas. Fazia um uso restrito de recursos representativos como o jogo simbólico e o desenho e quando utilizava tais recursos, fazia de forma repetitiva com dificuldade de aplicá-los a novas situações.

Desde o ponto de vista psicomotor, Jonas é um menino extremamente ágil. Gosta muito de esportes, principalmente aqueles que envolvem a utilização da bola. Nos jogos de futebol, sua principal dificuldade estava em dar conta das regras propostas no mesmo. Com o corpo, conseguia enfrentar obstáculos e limites, fazendo de modo diferente do que acontecia com a linguagem ou outras modalidades de aprendizagem.

As defasagens e obstáculos que Jonas apresentava não diziam respeito apenas ao fato de ter Síndrome de Down, mas a uma dificuldade relacionada à sua posição enquanto sujeito, já que se inibia diante das demandas que lhe eram feitas por outras pessoas. Por este motivo, quando inicia o novo atendimento clínico, no momento de ingresso no ensino fundamental, é feita a indicação de um duplo tratamento: fonoaudiológico e psicanalítico. Diante das novas exigências que a escola de ensino fundamental colocaria, o atendimento psicanalítico era necessário, por dois motivos principais. Em primeiro lugar, para que Jonas pudesse modificar sua posição diante da aprendizagem. Em segundo, para que fosse possível, através da articulação interdisciplinar junto à escola, auxiliar na busca de propostas que levassem em conta sua peculiar relação com os objetos

de conhecimento. Dessa forma, a inclusão poderia ser bem-sucedida, ou seja, levando em conta a singularidade da produção de Jonas e de sua aprendizagem no contexto de sua escola.

Para que essa proposta interdisciplinar pudesse ser concretizada, foi elaborada a seguinte estratégia de trabalho. No turno inverso à aula, Jonas recebia atendimento junto com outra criança com dificuldades de aprendizagem por uma educadora especial na sala de recursos da escola; esta educadora fazia contato sistemático com os terapeutas da clínica em que Jonas era atendido, servindo de contato para que o trabalho terapêutico se articulasse ao educativo. Com menor frequência, eram feitas reuniões entre os terapeutas e todo o conjunto de profissionais da escola. Além disso, uma estagiária de educação especial acompanhava o trabalho da sala de aula, junto à professora, procurando formular estratégias pedagógicas que propiciassem a integração de Jonas no restante do grupo. É importante salientar que o trabalho dessa estagiária não visava dar um atendimento individualizado a Jonas ou outras crianças na sala de aula, mas pensar em um trabalho no grupo que levasse em conta sua singularidade.

Assim, mesmo que no espaço da escola não existisse toda a equipe interdisciplinar necessária ao trabalho com este menino, os recursos foram buscados na comunidade para que sua articulação se concretizasse. Como afirma Páez (1998, p. 104), em relação ao trabalho interdisciplinar, “concretizá-lo não implica que, em cada escola, funcione uma equipe completa, mas sim que cada um dos protagonistas reconheça sua própria incompletude para demandar uma equipe que os acompanhe e sustente seu agir. Trabalhar em equipe não requer, necessariamente, compartilhar o mesmo teto. Compartilhá-lo, tampouco, é garantia de um trabalho de equipe”.

Para que o trabalho com Jonas fosse levado adiante, logo no início de seu ingresso na escola, duas questões necessitavam ser trabalhadas, a primeira questão colocada era, como facilitar sua comunicação com as outras crianças para que pudesse criar laços sociais com as mesmas; e a segunda, como criar situações de aprendizagem nas quais fosse demandado, sem colocá-lo em uma posição de exigência que fosse insustentável diante de suas condições subjetivas.

Diante dessas questões, procurou-se criar estratégias considerando o trabalho do primeiro ano do primeiro ciclo que

tinha um forte acento lúdico e criativo. Assim, foi proposto que as aprendizagens de Jonas pudessem ser tomadas, principalmente, a partir de sua produção espontânea no contexto do grupo, de modo a aprimorar sua capacidade criativa e sua expressão simbólica, tanto a nível verbal quanto através do jogo e do desenho. Foi proposto ainda, situações no grupo em que o corpo pudesse entrar em jogo, pois este era um importante recurso de produção para Jonas. Estes momentos de teatro e jogos corporais, além das aulas de educação física, eram realizados, permitindo ao menino uma interação consistente com seus colegas e valorizada pelos mesmos.

A partir dessa proposta de trabalho, foi observado que, após um ano, Jonas apresentou uma série de importantes conquistas. Passou a ter uma condição de menor inibição quanto à demanda de aprendizagem que lhe era feita, interessando-se progressivamente pelas atividades do grupo na sala de aula. Apesar de suas dificuldades de expressão verbal, pôde criar laços de amizade com os colegas. Observa-se ainda, que sua linguagem expressiva teve um progresso importante, já que Jonas passou a “sentir falta” dela para comunicar-se com seus amigos.

Mesmo com estes progressos, a partir da discussão da escola com os profissionais que atendiam Jonas, foi consenso entre todos que o menino precisaria de mais tempo para sua aprendizagem. A demanda pedagógica no segundo ano do primeiro ciclo era bem mais intensa e o trabalho não tinha um acento tão calcado na produção lúdica e simbólica, como no primeiro, evidenciando a necessidade de uma flexibilização temporal para que a sua aprendizagem, ainda incipiente, fosse consolidada.

Este breve recorte do percurso de Jonas na escola fundamental ilustra a possibilidade de modificações na proposta pedagógica, levando em conta suas necessidades específicas, sem, com isso, produzir um “currículo paralelo”, em relação ao restante do grupo.

Com este exemplo, encontramos dois importantes princípios propostos por Filidoro (2001, p. 120), em relação às adaptações curriculares, além dos já mencionados anteriormente. Segundo essa autora, “as adaptações curriculares devem permitir que, em relação a uma criança com necessidades educativas especiais, sejam priorizadas as áreas nas quais a criança apresenta maiores possibilidades”. Assim, no caso de Jonas, a valorização de atividades que valorizavam o corpo e o movimento permitiu que suas dificuldades de comunicação e

expressão fossem compensadas por sua condição motora. Além disso, a autora acrescenta que “diante de uma criança com uma dificuldade específica o critério de adaptação curricular deve possibilitar que o professor priorize, por valor, o tipo de objetivos e/ou conteúdos nos quais a criança apresenta maiores dificuldades”. Por este motivo, foram especialmente valorizadas as conquistas de Jonas em relação às suas possibilidades de expressão e criação.

Caso 2

André é um menino de oito anos de idade que apresenta uma importante defasagem em relação à aprendizagem. Porém, sua avaliação médica e seu exame neurológico têm apontado que não há nenhum comprometimento desde o ponto de vista orgânico, indicando um quadro de psicose infantil. Os pais de André são separados e o menino não vê seu pai desde os dois anos de idade. Segundo a mãe, é muito “agarrado” com ela. Quando era bebê e o pai vivia com eles, estava sempre no colo da mãe. Sempre que a mãe se afastava, ficava chorando. Tinha que estar “sempre” com ela. Este laço simbiótico com a mãe está na origem da dificuldade de estruturação de seu psiquismo. Hoje, André chama de pai a qualquer um que encontre na rua. Ao que parece, dessa forma, busca encontrar alguma referência com relação a seu pai, já que sua mãe pouco fala sobre ele.

No caso de André, encontramos uma deficiência mental secundária a uma psicose infantil. Isso significa que as construções cognitivas encontram-se defasadas, fundamentalmente, pelas dificuldades de organização em relação à estruturação de seu psiquismo e não por qualquer fator orgânico. Como afirma Filidoro (1997, p. 122), nas psicoses infantis “o processo de construção das estruturas cognitivas como as próprias estruturas cognitivas adquirem uma peculiar forma de funcionamento e organização, produzindo, por sua vez, efeitos particulares no processo de aprendizagem”. André é um menino com um discurso bastante fragmentado, fazendo com que o encadeamento de suas frases não organize um sentido inteligível. Sua fala também era sistematicamente ecológica. Sua possibilidade de criar laços com o outro encontra-se bastante dificultada. Segundo sua mãe, apresenta “dificuldade em completar as frases”. Ela acrescenta que “o que interessa para ele não

interessa para os outros". A mãe também se queixava de que André recusava-se a fazer o que era solicitado, apresentando um constante negativismo.

André já havia feito um curto atendimento com uma psicóloga no hospital, o qual, por iniciativa da mãe, fora interrompido. Quando chega à escola, é encaminhado para um atendimento psicanalítico em uma instituição privada. O esquema de trabalho interdisciplinar que foi estabelecido com esta criança é semelhante ao de Jonas. No turno oposto àquele em que freqüentava a aula, era atendido por uma educadora especial na sala de recursos da escola. Essa educadora faz contatos sistemáticos com o psicanalista encarregado do caso e, junto à professora de sala de aula, busca articular o trabalho de classe com o menino na turma.

A produção de André apresentava algumas características que cabem ser ressaltadas: construía um jogo simbólico bastante incipiente, brincando de "fazer de conta" de fazer comidinha, por exemplo; durante essa brincadeira, costumava colocar os brinquedos na boca, interrompendo o brincar na tentativa de chupar ou lamber os objetos; sua produção gráfica também era bastante restrita, quando desenhava, fazia sempre a mesma figura: o personagem de televisão "Chapolim Colorado"; demonstrava algum interesse por pequenas regras introduzidas nas brincadeiras; procurava burlar essas regras quando se dizia para ele que "não" era assim que o jogo devia funcionar. André interessava-se muito pelo funcionamento de máquinas, procurando diferenciá-las dos seres vivos; em relação aos aparelhos fazia duas perguntas sistemáticas: "como é que faz...?", perguntando pelo barulho feito; "tem bicho?", procurando diferenciar se é um ser vivo ou inanimado e tinha uma dificuldade muito significativa em relacionar-se com os colegas, isolando-se sistematicamente do grupo, sem interagir com os outros.

Neste caso, as estratégias pensadas foram direcionadas, principalmente, no sentido de procurar criar laços com as outras crianças e de estruturar os poucos recursos de aprendizagem de que o menino dispunha, valorizando seu interesse pelas máquinas e aparelhos, tema que passou a fazer parte dos projetos realizados na sala de aula por todo o grupo. Foi combinado com a professora que as propostas pedagógicas pudessem levar em conta a restrita capacidade simbólica de André, procurando alinhar alguns interesses do menino com o restante dos alunos.

Em relação a suas aprendizagens, André vem demonstrando, algumas importantes modificações. Passou, em alguns momentos, a se referir como “eu”, ou seja, a falar de si na primeira pessoa, pois só o fazia na terceira pessoa. Iniciou um interesse importante por histórias contadas, pedindo que sejam repetidas diversas vezes. Com esse pedido de repetição, busca organizar de forma mais consistente a fragmentação na cadeia discursiva que lhe é característica. Seu desenho tem se tornado mais rico e mais variado não se restringindo apenas à figura do “Chapolim”. Começou a fazer desenhos de carros e caminhões.

Porém, a maior dificuldade tem acontecido em relação à interação com seus colegas. Seu nível de desorganização produz, muitas vezes, uma atitude de afastamento das outras crianças em relação a ele. Algumas situações, no sentido de compartilhar alguns jogos de bola têm acontecido, que apontam ser possível superar os obstáculos que tem se colocado para sua interação na sala de aula.

4. REDES DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O desafio da educação brasileira de fazer valer o compromisso de implementação de uma política inclusiva que tenha como prioridade o atendimento aos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, assim a criação de uma rede pública que viabilize e dê sustentação a tal meta torna-se uma obrigação ética do Estado para com seus cidadãos. Entretanto, o processo de constituição desta rede é complexo e implica mudanças necessárias à implementação de uma política inclusiva, nos termos hoje propostos na legislação brasileira, implicam no enfrentamento de impasses gerados pelo próprio processo que vale considerar:

- O compromisso assumido pelo Estado na implantação do SUS que, em função dos princípios da universalidade de acesso aos serviços de saúde, da integralidade e da igualdade da assistência, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie; deve avançar no atendimento ao segmento das pessoas com deficiência; (Lei Orgânica da Saúde 8080/90, Art. 7o. Incisos I, II, e IV). Vale também reforçar que a concepção ampliada de saúde sustentada nesta lei não se restringe à ausência de doença, destacando-se a educação como um de seus fatores determinantes, conforme expresso em seu Artigo 3o: “A saúde tem como fatores determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais; os níveis de saúde da população expressam a organização social e econômica do País”. E no Parágrafo único: “Dizem respeito também à saúde as ações que, por força do disposto no artigo anterior, se destinam a garantir às pessoas e à coletividade condições de bem-estar físico, mental e social”.

- A existência de uma rede de instituições não governamentais estruturada para prestar os serviços de apoio à educação e à saúde de pessoas com deficiência, que preencheu um espaço, de inegável importância frente à lacuna do Estado na prestação deste atendimento,

entendidos muitas vezes, como substituição a educação. Esta postura do Estado de repasse da responsabilidade contraria o disposto no Artigo 60 da LDBEN, que se refere ao apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas com atuação exclusiva em educação especial, quando no parágrafo único determina: “O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento dos educandos com necessidades especiais na própria rede publica regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas no artigo.”

- As recomendações teórico-técnicas e normas vigentes para a implementação da educação inclusiva e as práticas desenvolvidas para dar conta dos problemas inerentes à realidade escolar a que se destinam. A Resolução no 02/2001 do CNE-CEB, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, no art. 2º afirma que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

- A amplitude e heterogeneidade da realidade brasileira a que se destinam as políticas de inclusão, com 5.564 municípios brasileiros, 174.894 escolas públicas, 2,9 milhões de brasileiros com deficiência, na faixa etária de 0 a 17 anos. Os indicadores nacionais apontam que 3,6% das crianças em idade escolar estão fora da escola, que 27% repetem a mesma série, que 51% conclui o ensino fundamental e que mais de 50% das crianças não se alfabetizam ao final dos 4 anos iniciais do ensino fundamental.

Todas estas considerações impõem a necessidade de se pensar estratégias para o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão social que, ao mesmo tempo, considerem os avanços produzidos até aqui, e não se limitem a eles. Com esta perspectiva, a interface entre as áreas da saúde e educação, que tenham como propósito a união de esforços e recursos relacionados à inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais pode se concretizar através da criação de uma *Rede de Apoio à Educação Inclusiva*.

4.1 Princípios Norteadores

a. Ampliar a meta constitucional de municipalização das políticas públicas;

b. A sustentação da política de inclusão que inclua a dimensão da interdisciplinaridade em seus fundamentos metodológicos. O aprofundamento do processo de inclusão social, neste momento, implica retirar a discussão da tradicional polarização entre “estratégias clínicas”, ao encargo da saúde versus “estratégias pedagógicas” ao encargo da educação;

c. Repensar a função da escola e da saúde no processo de aprendizagem e socialização para além dos limites instituídos, em que à primeira cabe a informação e a segunda o tratamento de doenças.

d. O enfrentamento da exclusão social de pessoas com deficiência implica saberes, formações e estruturas das instâncias administrativas para uma gestão colaborativa que exige uma ressignificação do papel do Estado na implementação das políticas.

4.2 Objetivos da Rede de Apoio à Educação Inclusiva

A criação de uma rede intersetorial e interdisciplinar de apoio à implementação da política de educação inclusiva e da política de saúde da pessoa com deficiência se viabiliza por meio de estratégias promotoras de saúde e educação, objetivando o atendimento a diversidade social e a atenção às necessidades educacionais especiais dos alunos. Portanto a implantação de uma Rede de Apoio à Educação Inclusiva tem como função: ampliar a atenção integral à saúde do aluno com necessidades educacionais especiais; assessorar às escolas e às unidades de saúde e reabilitação; formar profissionais de saúde e da educação para apoiar a escola inclusiva; assessorar a comunidade escolar na identificação dos recursos da saúde e da educação existentes na comunidade e orientar quanto à utilização destes recursos; informar sobre a legislação referente à atenção integral ao aluno com necessidades educacionais especiais e sobre o direito à educação e sensibilizar a comunidade escolar para o convívio com as diferenças.

4.3 Equipe Interdisciplinar

Uma equipe interdisciplinar poderá ser constituída por profissionais da educação especial, pedagogia, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, bem como profissionais que atuam como conselheiros tutelares, agentes comunitários de saúde, e outros conforme o contexto de cada comunidade.

Dentre as competências da equipe destaca-se atividades como: a realização do levantamento de necessidades específicas da escola; a elaboração de programas de assessoramento às escolas; a orientação e supervisão dos agentes da Rede de Apoio à Educação Inclusiva; a orientação e acompanhamento das famílias de alunos com necessidades educacionais especiais; a assessoria aos educadores que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino regular.

Para a concretização das ações da equipe interdisciplinar de apoio à inclusão cabe ainda:

- a. Investigar e explorar os recursos da comunidade a fim de articular os serviços especializados existentes na rede de educação e saúde às necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- b. Desenvolver estratégias de parceria entre as diversas instituições com trabalho social e comunitário, governamental e não-governamental.
- c. Realizar visitas domiciliares para auxiliar no acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino;
- d. Acompanhar o processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, favorecendo a interlocução dos segmentos da comunidade escolar,
- e. Articular a mediação entre a sala de aula com o atendimento educacional especializado, o atendimento clínico, a rede de assistência e a família.

Para Ana Maria Vasconcellos (UNICEF, 2004 p. 77), uma “rede de interesses intersetoriais” pode ser uma condição para o desenvolvimento de políticas de atenção à criança e ao adolescente, e durante sua participação no projeto “Saúde na Escola: Tempo de Crescer”, que atua nesta perspectiva com 4 municípios de Pernambuco, identificou pontos altamente favoráveis nos gestores dos sistemas de educação e saúde, tais como: a sensibilização dos municípios frente às questões da atenção integral à criança; setores da educação envolvidos na ampliação das condições da melhoria da qualidade de vida e atenção individualizada da criança; profissionais da educação infantil sensibilizados para a articulação com os profissionais da saúde; profissionais da saúde disponíveis para essa articulação; profissional da saúde mental sensível para a escolarização desses alunos e a disponibilidade dos gestores que atuam diretamente com crianças e adolescentes para a ampliação de serviços e atividades de inclusão educacional.

As duas últimas décadas foram marcadas pelo debate acerca da inclusão, estabelecendo como componente fundamental à universalização do acesso à educação, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a ampliação da participação da família e da comunidade, a

organização das escolas para a participação e aprendizagem de todos os alunos e a formação de redes de apoio à inclusão. Esta postura ativa de identificação das barreiras que alguns alunos encontram no acesso à educação e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las se constituiu no movimento de inclusão e consolidação de um novo paradigma educacional referenciado na concepção de educação inclusiva, que tem como desafio a construção de uma escola aberta às diferenças e uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFONSO, R.M. Ludodiagnóstico. Taubaté: Cabral, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação - necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do ministério público brasileiro. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CAMPBELL, F.A. & RAMEY, C.I Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, v. 65, n. 2, p. 684-698, 1994.

CANIZA DE PÁEZ, S. M. A integração em processo: da exclusão à inclusão. In: *Escritos da criança*. n. 06, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2001.

FILIDORO, N.. De la captura por 10 idéntico ai encuentro fortuito. In: *Escritos de la infancia*. n. 06, Buenos Aires: FEPI, 1995.

FILIDORO, N.. Adaptações curriculares. In: *Escritos da criança*. n. 06, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2001.

FILIDORO, N. O gravador que só gravava o que lhe dava vontade. In: *Estilos da clínica*. NQ 02, São Paulo, USP. FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

JERUSALINSKY, A. e CORIAT, L. Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. In: *Escritos da criança*. n. 04, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1996.

JERUSALINSKY, A. Psicanálise e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

JERUSALISKY, A. & CANIZA DE PÁEZ, S.M. Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. In: *Escritos da criança*. n. 06, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2001.

KUPFER, M.C. Duas notas sobre a inclusão escolar. In: *Escritos da criança*. n. 06, Porto Alegre, centro Lydia Coriat, 2001. MANNONI, M. A criança retardada e sua mãe. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1995.

MONTOYA, A.O.D. Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÁEZ, A. Interdisciplina e Transdisciplina na Clínica dos Transtornos do Desenvolvimento Infantil. In: Escritos da criança. n. 04, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2 ed, 2001.

PINHO, G.S. Clínica e escola: interseções a partir da inclusão educativa de crianças psicóticas. In: MARASCHIN, FREITAS & CARVALHO (org) Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003. (p.109 -116).

RAMEY, C.I, YEATES, K.O. & SHORT, E.J. The plasticity of intellectual development: Insights from early intervention. Child Development, v. 55, p. 1913-1925, 1984.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget. São Paulo: EPU, 1988.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Prisonniers du présent: le développement cognitif et la socialisation de l'enfant défavorisé. Psychoscope, v.18, p. 8-10, 1994.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

UNICEF. Saúde na Escola: Tempo de Crescer. Recife: 2004.

