

Em busca da autonomia dos sujeitos com necessidades especiais

In search of autonomy of subjects with special needs

Antonio Carlos Basegio¹
Eliane Lúcia Daldon²
Ivan Antonio Basegio³
Leandro Jesus Basegio⁴

Resumo: Os debates em torno do que é necessário para a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades educacionais especiais têm chamado a atenção de pais, educadores, especialistas e governos, uma vez que, ao menos em termos de legislação, há um avanço na garantia dos direitos dos sujeitos com deficiência. Contudo, a efetivação de uma política de educação inclusiva apenas será garantida mediante o desenvolvimento de atitude social positiva para com a diferença. Neste artigo, buscamos apresentar o que significa essa perspectiva. Para tanto, partimos da conceitualização do que é a noção de inclusão. Após, discutimos quais são os aspectos, que são ressaltados quanto à prática e à possibilidade de uma educação inclusiva, focando nas concepções de pais e professores sobre esse tema. Destacamos alguns elementos importantes de serem pen-

Abstract: The debates around what is needed for school and social inclusion of people with special educational needs have caught the attention of parents, educators, experts and governments, since, at least in terms of legislation; there is a improvement in ensuring the rights of individuals with disabilities. However, the effectiveness of a policy of inclusive education will only be guaranteed through the development of positive social attitude toward difference. In this article, we seek to present what this perspective means. For this, we start from the conceptualization of what the notion of inclusion is. After, we discuss which are the aspects that are highlighted on the practice and the possibility of an inclusive education, focusing on the views of parents and teachers on this topic. We highlight some important elements in

¹ Prof^o Educação Física do CEIA.

² Prof^a de Educação Física e Psicomotricista do CEIA.

³ Prof^o de Educação Física e Psicomotricista do CEIA.

⁴ Prof^o de História e Geografia do CEIA/EJA.

sados nas relações de interação com as pessoas, que apresentam NEEs, como, por exemplo, a questão do benefício, que lhes é dado (BPC). Por fim, apresentamos um pouco do trabalho, que se desenvolve no CEIA (Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade - Canoas-RS), onde os profissionais responsáveis pretendem traduzir para a prática essa atitude social positiva para com a inclusão.

Palavras-chaves: Inclusão; necessidades educativas especiais; interação família/escola; BPC.

the relationships to be thought to interact with people who have NEE such as the question of benefit they are given (BPC). Finally, we present some of the work, which develops in the CEIA (Training Center, Inclusive Education and Accessibility – Canoas-RS), where the responsible professionals intent to translate to the practice this positive social attitude towards inclusion.

Keywords: Inclusion, special educational needs, family/school interaction, BPC.

[...] Dê-me um ponto de apoio e eu erguerei o mundo... Dê-me um ponto de apoio no sujeito e ajudá-lo-ei a aprender, a apropriar-se da novidade, a compreender um pouco mais o mundo e a si mesmo. Um ponto de apoio e não todos os pontos de apoio; um ponto de apoio ao qual ele e eu possamos nos articular para fazê-lo evoluir. E tomemos os pontos de apoio que tivermos, não esperemos que nasçam, miraculosamente, aqueles que estabelecemos como indispensáveis; não esperemos que ele saiba dizer isto ou fazer aquilo...

(Philippe Meirieu, 1998, p. 41)

Introdução

No que se refere ao ambiente escolar, enquanto espaço de inclusão, partimos do pressuposto de que apenas a questão da acessibilidade, como a instalação de rampas de acesso, sinais sonoros, materiais pedagógicos especiais, entre outros elementos, não garante que uma escola e uma educação inclusiva sejam promovidas. Nessa perspectiva, de nada adiantam as modificações de caráter funcional se junto com elas não se promover um ambiente social de interação e convivência com o diferente. Em suma, para que as pessoas com necessidades educativas especiais (NEEs) sejam incluídas, mais importante do que o espaço físico é que a família, a comunidade escolar e o meio social assumam uma postura positiva para tais sujeitos (OMOTE, *et al*, 2005; SKLIAR, 2008). Trata-se de dialogar com aqueles, que são considerados diferentes, percebê-los em sua singularidade e com eles se relacionar através de suas potencialidades e possibilidades de ação. Falamos, portanto, da necessidade de se desenvolver uma atitude positiva para com a inclusão e, também, a aceitação das pessoas com NEEs.

Esse tipo de movimento traduz para a prática o resultado de uma série de estudos e convenções internacionais, que constituiu, conceitualmente, como sendo noção de *inclusão*. Em linhas gerais, podemos definir a noção de inclusão nos seguintes termos:

a) trata-se de uma inserção total e incondicional do sujeito com NEEs ao meio social e à comunidade escolar (BATISTA & ENUMO, 2004, p. 102), o que indica que são necessárias as adaptações no espaço físico para viabilizar a acessibilidade e garantir a cidadania desses sujeitos;

b) tem um caráter amplo e coletivo, ou seja, não especifica tipos de deficientes ou grupos sociais que devam ou não ser incluídos, logo, a perspectiva inclusiva busca integrar radicalmente em toda a sociedade - e não apenas em um de seus campos - todos aqueles, que podem ser discriminados por suas condições físicas, mentais, sociais, culturais, étnicas e religiosas, entre outras.

Uma vez que a noção de inclusão possui um caráter amplo e coletivo, podemos sugerir que o desenvolvimento de uma atitude social positiva para com os chamados deficientes (ou diferentes) impõe uma ação coordenada e integrada de quatro dimensões básicas, a saber: a) a família; b) a escola; c) o meio social; e d) as ações de governo através de políticas públicas para a inclusão.

Pensando nessas dimensões, vemos que em todas se faz necessária uma mudança de mentalidade em relação à deficiência e à inclusão. O que significa que a pessoa com NEEs precisa ser vista como um sujeito capaz de se desenvolver e de desempenhar sua autonomia; ser visto como alguém que participa socialmente; ser um sujeito entendido como alguém, que apresenta potencialidades e não patologias; ser compreendido como um sujeito possuidor de direitos que lhe garantam o acesso para exercer a sua cidadania e que, assim, contribui para o desenvolvimento social.

No presente texto, buscaremos esboçar como a adoção de uma atitude positiva para com a diferença pode auxiliar e qualificar o processo de inclusão dos sujeitos com NEEs. Em virtude disso, nossa discussão enfatiza alguns aspectos, que consideramos fundamentais para a construção da autonomia dos sujeitos com NEEs.

Em primeiro lugar, discutiremos a importância das relações de interação para o desenvolvimento daqueles que possuem NEEs. Buscaremos destacar o papel fundamental que as situações de interação social desempenham no desenvolvimento dos sujeitos, enfatizando algumas das proposições de Vygotsky sobre a construção das funções psicológicas superiores.⁶

Em seguida, falaremos sobre os pais de crianças com NEEs. De como se desconstrói a idealização do filho desejado e de como o impulso à superproteção

⁵ Entre as convenções e declarações internacionais que visam a garantir os direitos das pessoas com NEs e apontar no sentido de uma política e educação inclusivas, podemos referir a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Tailândia, 1990) e, também, a *Declaração de Salamanca* (Espanha, 1994), ambas promovidas pela UNESCO. No Brasil, temos a *Constituição Federal* de 1988, art. 208, o *Plano Decenal de Educação para todos, 1993 – 2003* (MEC, 1993), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC, 1999) e o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* aprovado pelo Senado Federal em 2009. Sobre estudos e pesquisas, que tratam sobre a ideia de inclusão, Cf. Oliveira (2002) e Silveira & Neves (2006).

⁶ A respeito de funções psicológicas superiores, Vygotsky (1997) esclarece que são: o pensamento em conceitos, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária, entre outros.

- naturalmente manifestado por esses pais - pode acabar prejudicando as situações de interação da criança, tanto com o ambiente quanto com o meio social, o que, por consequência, acaba obstaculizando o desenvolvimento desse sujeito.

Na parte seguinte, indicaremos a importância da qualidade dos processos de interação no meio escolar para o desenvolvimento da criança com NEEs. Destacaremos algumas posturas comuns tanto entre pais de alunos “ditos normais” quanto de alunos, que apresentam algum tipo de comprometimento que, por vezes, acaba inviabilizando a inclusão escolar de tornar-se uma realidade no ensino regular. Não obstante, neste momento, também, alertamos para os limites que, em geral, são indicados pelos professores para se engajarem à ideia da inclusão escolar.

É apresentada, ainda, a questão de como tem sido tratado o benefício oferecido pelo governo às famílias de sujeitos com NEEs.

Ao término do artigo, apresentaremos, brevemente, o trabalho que é desenvolvido no CEIA (Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade - Canoas-RS). Além disso, buscaremos explicitar como existe a tentativa de, através do mesmo, facilitar o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos com NEEs, que são atendidos nesse espaço. Indicaremos algumas ações possíveis, fundamentalmente, embasadas em uma perspectiva e postura positiva para com a deficiência e a inclusão escolar. Terceceremos, logo adiante, algumas considerações finais.

O Sujeito com necessidades educativas especiais: família, escola e processos de aprendizagem

Estabelecer uma parceria entre escola e família é de fundamental importância para o bem-estar do aluno com NEEs, assim como, para o sucesso do seu desenvolvimento em diversos aspectos, sejam eles físicos, emocionais ou cognitivos. Dessa forma, entendemos que a família deve estar inserida nos planejamentos dos programas educacionais, que estão voltados a tais alunos.

A família pode ser considerada o grupo social primário do qual o sujeito participa, onde seus membros têm contato direto entre si, estão ligados por laços emocionais e compartilham suas histórias de vida.

Já a escola é o primeiro grupo social mais amplo, para além das relações parentais e de vizinhança, do qual o sujeito faz parte. Conforme Baptista (2006), a escola caracteriza-se como sendo o lugar da infância na sociedade contemporânea. É o local de socialização, que amplia as relações e as interações iniciadas na família.

Oliveira (2002) faz referência a Vygotsky (1997) quando trata, em sua dissertação de mestrado, da importância da interação social do sujeito, o que podemos relacionar, aqui, com as relações que o mesmo estabelece na família e na escola. Para a autora, um dos legados de Vygotsky está em seus estudos os quais permitem que compreendamos melhor o vínculo existente entre interação social e aprendizagem. Ao investigar esse vínculo conclui que o processo de desenvolvimento do funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tem uma origem social, tanto na filogênese quanto na ontogênese.

No que se refere à filogênese, Oliveira (op. cit.) diz que esse estudioso, através da tese referida acima, nunca encontrou objeções sérias, já que se torna claro, segundo ele, que as funções psicológicas superiores formam-se durante o período histórico do desenvolvimento da humanidade e devem sua origem ao seu desenvolvimento histórico como ser social. Já quanto à ontogênese, no que se relaciona ao desenvolvimento da criança, a autora explica que Vygotsky diz ter conseguido, após muitos estudos, concluir que, também, aí a organização e a estruturação das formas superiores de atividades psicológicas se originam no processo de desenvolvimento social da criança, no decorrer de sua interação e colaboração com o meio social que está inserida.

Oliveira (op. cit) ressalta, ainda, que ao observar o desenvolvimento das funções superiores, em conjunto com seus colaboradores, Vygotsky destacava que a formação de cada uma dessas funções estava rigorosamente subordinada à mesma regularidade. Dessa forma, cada função psicológica aparecia no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes. Primeiramente, como função da conduta coletiva (como forma de adaptação social), sendo uma categoria interpsicológica. Em segundo lugar, aparece como conduta individual da criança (como forma de adaptação pessoal), ou seja, como categoria intrapsicológica. Para Vygotsky, há grande importância na interação com o ambiente no que diz respeito à intervenção pedagógica com crianças com necessidades educativas especiais.

Como já se disse, as funções psíquicas surgidas no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende da conduta coletiva da criança, constituem um campo que admite em maior medida a nivelção e atenuação das conseqüências do defeito e apresenta as maiores possibilidades para uma influência educativa. (VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 45).

Idealização da criança (o desejado e o real)

Enquanto a criança está sendo gerada, os pais vão elaborando no seu imaginário uma imagem daquela vida, que está por vir. Essa imagem está associada à saúde e a aspectos físicos de perfeição, sonhos e idealizações.

É comum ouvir-se de uma gestante ou de um futuro pai, quando questionados sobre qual o sexo que desejam que nasça o seu bebê, a seguinte resposta: “não importa o sexo, contanto que nasça perfeita(o)”.

Após o nascimento, se a criança não se enquadra naquela imagem anteriormente idealizada - tendo nascido com algum comprometimento - inicia-se um processo de luto ou de negação.

Quando, naturalmente, acontece o luto⁷, há a morte do filho ideal para surgir o filho real. A família precisa “passar pelo luto”, “desapegar-se” daquela criança

⁷ Utilizamos a expressão “naturalmente” para nos referirmos o quanto é saudável e necessário o processo de luto para os pais de um bebê que nasça com algum tipo de comprometimento, já que é necessário passar por essa dor para que se desvinculem da imagem do filho idealizado e consigam criar um vínculo de aceitação com o filho real.

idealizada e iniciar um processo de aceitação da criança real. Esse é um processo extremamente doloroso.

No entanto, o que nos parece mais evidente nesse tipo de situação é a forma como os pais vêem essa criança, onde, geralmente, podem surgir atitudes de superproteção, excesso de cuidado, fazendo com que eles não observem as reais potencialidades de seus filhos, acentuando, assim, suas faltas e incapacidades. Inicia-se aí um processo de perda de autonomia, onde os pais passam a fazer tudo por essa criança, quando, na verdade, não estão auxiliando no seu desenvolvimento e, sim, diminuindo as chances desse sujeito desenvolver suas reais capacidades.

Frequentemente, os sujeitos, que apresentam NEEs - agravadas por um tratamento paternalista e não valorizador de suas potencialidades - têm comprometida sua interação com o meio e a realidade que o cerca. Em muitas ocasiões, não são adequadamente estimulados, assumindo posições de passividade diante da realidade em que estão inseridos, assim como em relação à solução de questões, que surge no seu cotidiano. O sujeito, conseqüentemente, é condicionado a que terceiros resolvam seus problemas, chegando ao ponto de, até mesmo, permitir que pensem por ele.

Dessa maneira, a criança, mediante a interferência constante da família, deixa de ser protagonista de suas ações, tornando-se um mero observador, passando a sentir-se um sujeito incapaz, o que acaba gerando e reforçando um comportamento de total dependência.

No que se refere ao processo de inclusão tanto escolar como social dos sujeitos com NEEs, a perda da autonomia e da possibilidade de executar as ações, que lhe são possíveis por conta própria, é um fato extremamente danoso, pois acaba determinando limites para as situações de interação presentes e futuras. Contudo, é necessário dizer que essas barreiras se manifestam de forma diferente de acordo com o tipo de deficiência que o sujeito apresenta.

Podemos acrescentar, aqui, que, pelo peso da estigmatização, as crianças com NEEs, por causas cognitivas ou mentais, encontram bem mais dificuldades. Essas dificuldades, em geral, são impostas pela ausência de uma atitude social positiva, em especial, para com essas deficiências nas dimensões social, familiar e escolar.

A intervenção das relações: alunos ditos normais e alunos com NEEs, seus pais e professores

Como destacamos acima, o ingresso na vida escolar é fundamental para o desenvolvimento de qualquer criança. Porém, para o desenvolvimento de uma criança com NEEs, talvez seja ainda mais importante, pois pode determinar suas possibilidades de inclusão social, através da limitação ou da abertura das suas perspectivas de interação.

Em certa medida, atualmente, podemos sugerir que aqueles alunos, que possuem algum tipo de deficiência física são mais bem aceitos e, por isso, a sua inclusão acontece com mais facilidade do que com aqueles alunos, que apresentam alguma deficiência mental ou cognitiva. Esse mesmo efeito pode ser percebido na

aceitação familiar dos alunos deficientes mentais. A estigmatização, da qual são alvo, parece que torna a inclusão social e escolar mais difícil. Algumas pesquisas apontam que há entre os pais de alunos, que não apresentam comprometimentos, e, também, entre os pais de alunos deficientes, mesmo que em número reduzido, a noção de que alunos com NEEs de ordem mental não devem ser integrados a um processo de inclusão escolar, exceto no caso de frequentarem uma escola especial (BARBOSA; ROSINI; PEREIRA, 2007).

As causas mais comuns apontadas para essa atitude refratária em relação à inclusão escolar dos referidos alunos estão ligadas a crenças arraigadas entre os dois grupos de pais, a saber:

- a) os pais de alunos sem comprometimentos têm medo de que a qualidade do ensino da escola seja afetada em função de possuir alunos com necessidades especiais; e
- b) os pais de alunos que apresentam alguma deficiência sentem medo de que a criança, por possuir dificuldades, não consiga acompanhar os conteúdos escolares e que, por isso, o preconceito e a estigmatização de seus filhos como incapazes sejam reforçados.

É importante dizer que é comum alguns professores compartilharem desse tipo de opinião. Contudo, a resistência do professor em receber alunos com NEEs está mais ligada à ideia de que lhe falta preparação para trabalhar com esse tipo de educando. Obviamente, a preparação para que os docentes possam trabalhar com alunos que apresentam NEEs é imprescindível. Entretanto, ao assumir uma atitude positiva para com a diferença e à inclusão, mesmo sem uma alta especialização na área, é bem provável que o professor consiga desempenhar um bom trabalho, uma vez que a variável atitudinal é de grande peso para que a inclusão se efetive.

Atualmente, identifica-se ainda a dificuldade dos docentes de colocarem-se como alguém que tem um papel importante no processo ensino-aprendizagem, assim como a dificuldade de entenderem que sua relação com o aprendiz influi efetivamente para o sucesso deste processo. Vygotsky (1997) chama atenção para o fato de que aprendizagem inclui tanto aquele que aprende quanto aquele que ensina, assim como inclui, imprescindivelmente, a relação entre estas pessoas. (OLIVEIRA, 2002, p. 48)

Em suma, mesmo que estruturalmente a escola não se encontre totalmente adaptada para receber alunos com NEEs, e mesmo que os professores, em muitos casos, ainda não tenham recebido toda a formação necessária para trabalhar com alunos com NEEs - sejam elas de caráter físico ou mental - estabelecer um clima de aceitação e de acolhimento pode garantir que a inclusão seja realizada. Isto é, a tomada de uma atitude social positiva para com a diferença no meio escolar potencializa as relações de interação entre professores e alunos com NEEs, entre alunos que não apresentam comprometimentos e alunos com NEEs, entre pais de crianças com NEEs e pais de crianças sem comprometimento algum. É para isso que aponta Barbosa *et al.* quando diz que

A educação inclusiva é um projeto a ser construído por todos, família e população em geral, e só terá êxito quando as atitudes em relação à inclusão escolar forem positivas (ARANHA, 2003). [...] Não obstante, é preciso atentar para um grupo reduzido de pais que tendem a possuir atitudes desfavoráveis em relação à inclusão escolar. Ainda que diminuto, este agrupamento apresenta crenças, emoções e tendências de ação que, se não alteradas, poderão obstaculizar o desafio social de tornar, como destaca Mendes (2004), a escola um local mais justo e de qualidade elevada, que atenda às diferenças. (BARBOSA; ROSINI; PEREIRA, 2007, p. 455).

BPC: algumas considerações

Dentro do contexto deste artigo, também, discorreremos a respeito do benefício pago pelo Governo Federal, o chamado BPC⁸. Tal benefício oferece o mínimo de condições para a subsistência e o amparo aos sujeitos, que apresentam algum tipo de deficiência.

Como falamos anteriormente, é necessário abandonar a ideia do filho ideal e aceitar o filho real, considerando que ele tem capacidades e possibilidades, que podem ser desenvolvidas e, conseqüentemente, vir a ter uma melhor qualidade de vida. Entretanto, observa-se que algumas famílias deixam de acreditar e investir nessas potencialidades, negando a esses sujeitos o auxílio necessário para o seu desenvolvimento. É importante ressaltar que tal conduta parece trazer certa acomodação ao grupo familiar, tendo em vista a manutenção do recebimento do BPC, uma vez que se houver a comprovação que aquela pessoa possa vir a exercer atividades em que tenha sua subsistência garantida, ela perde o direito ao referido benefício.

Reforça-se, dessa forma, em inúmeros casos, a dificuldade de estabelecer uma política familiar de autonomia para com o deficiente e, por conseqüência, diminuem as perspectivas de uma vida digna, que todo o cidadão tem direito, bem como sua inclusão social e, principalmente, sua inclusão no mercado de trabalho. Existem casos em que as famílias negligenciam medicamentos às crianças, quando realizada a reavaliação de laudo médico, garantindo, dessa forma, a comprovação da necessidade de continuidade de recebimento do BPC.

Em vista do exposto, nossa preocupação refere-se à possibilidade de implementação de políticas públicas de inclusão, que auxiliem a pessoa com deficiência, contudo, sem retirar dela a oportunidade de exercer seus direitos como ser humano e cidadão.

O trabalho do CEIA

Até agora, procuramos analisar, mesmo que de forma rápida, uma série de aspectos que entendemos como fundamentais para a inclusão e o desenvolvimento

⁸ É o Benefício de Prestação Continuada dado a idosos acima de 65 anos e a pessoas com deficiência, de qualquer idade, que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou tê-la provida por sua família. O valor do benefício é de um salário mínimo.

dos sujeitos com NEEs, sejam de ordem física e/ou mental. Falamos de como as situações de interação, desde o nível familiar até a sociedade mais ampla, são importantes para o seu desenvolvimento. Além disso, discutimos a necessidade de se desenvolver uma atitude positiva para com a deficiência, sendo isso um elemento catalisador para o processo de inclusão no meio escolar. Vimos algumas atitudes refratárias com relação à inclusão adotadas tanto por parte dos pais de alunos deficientes, como por parte dos pais de alunos “ditos normais”. Apontamos, também, as mais frequentes queixas dos professores do ensino regular para aceitarem trabalhar com crianças especiais.

Agora, buscaremos descrever como as problemáticas acima descritas são enfrentadas dentro do CEIA e como as ações pedagógicas implantadas nesse centro buscam promover a autonomia e a cidadania dos sujeitos com NEEs, que frequentam o espaço. A perspectiva inclusiva que se procura desenvolver no CEIA busca, através de uma postura positiva para com a diferença, superar as limitações de caráter material e, por vezes, a falta de uma maior especialização a respeito das deficiências e das necessidades múltiplas, que apresentam diversos de seus educandos.

Dentro desse contexto, nos atendimentos, que são realizados no CEIA, são recebidos alunos, que apresentam os mais variados comprometimentos sejam eles físicos, sensoriais, intelectuais e/ou emocionais. Nessa gama de dificuldades, trabalha-se com o objetivo de melhorar a qualidade de vida desses sujeitos, auxiliando-os nas questões das relações sociais, desenvolvendo suas capacidades psicomotoras, promovendo e valorizando suas potencialidades, para que sejam capazes de realizar determinadas atividades da vida diária - colocar seu próprio calçado ou carregar sua própria mochila – ou, até mesmo, realizando atividades com criatividade e expressão, no seu tempo e do seu jeito, como atividades de arte terapia, onde eles têm desenvolvido um belo trabalho.

Outro aspecto a ser destacado é a questão da capacidade de concentração, que tem sido trabalhada a partir da meditação e que irá contribuir na aprendizagem, principalmente no caso de alunos com TDAH⁹. Segundo Allan Wallace (2011), eminente pesquisador na área, um dos grandes bens que os adultos podem fazer às crianças é possibilitarem a elas a ferramenta da meditação como um caminho de prevenção e de saúde mental. Atualmente, o mundo gera estímulos excessivos das mais diferentes ordens, sendo necessária alguma ferramenta de proteção da saúde emocional, tanto quanto da saúde física. Podemos levar essa ideia tanto para os adultos, quanto para as crianças. É de extrema importância que se chame atenção à validade desse fundamento para aqueles adultos, que cuidam de crianças.

No entanto, certas vezes, o primar por essa autonomia não é o que se observa ao final dos atendimentos no CEIA. Principalmente, em relação aos pais dos alunos, os quais acabam interferindo negativamente no processo de desenvolvimento

⁹ Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

de seus filhos, fazendo por eles tarefas que tranquilamente eles poderiam executar. Esse fato é, diversas vezes, observado ao final dos atendimentos, quando os pais chegam para buscá-los e vêem seus filhos colocando os próprios calçados, e, rapidamente, interferem quando observam alguma dificuldade, sem proporcionar que o sujeito aja dentro de seu tempo.

Durante os atendimentos, essa falta de autonomia aparece frequentemente quando a criança solicita auxílio sem necessitar, seja para pegar algum objeto da prateleira, fechar uma caixa, dobrar uma fantasia, executar alguma atividade motora ou realizar alguma tarefa solicitada. Percebe-se que esse sujeito tem a necessidade de uma aprovação, mostrando-se dependente e solicitando apoio para executar tarefas simples, para as quais teria plenas condições de realização. Na maioria das vezes, a possibilidade de autonomia passa despercebida pelos alunos, deixando-os paralisados diante da negativa de auxílio do facilitador¹⁰, pois, em certas ocasiões, os alunos não se dão conta que apresentam totais capacidades de execução de uma infinidade de tarefas de forma autônoma.

Nessa situação, é importante salientar a solidariedade entre os sujeitos, que fazem parte do grupo e que apresentam diferentes dificuldades. A dependência de cada um, por vezes, é suprida com o auxílio do outro, sem que haja a intervenção do facilitador.

Essa é, em linhas gerais, a perspectiva pela qual nos orientamos no CEIA.

Considerações finais

Diante disso, entendemos que é fundamental estimular a autonomia dos sujeitos, que apresentam necessidades educativas especiais, favorecendo sua inserção na sociedade, bem como proporcionando sua inclusão na escola regular e, num segundo momento, pensando, também, em prepará-los para o mercado de trabalho. Logicamente, respeitando os limites individuais de cada um. Porém, para que isso ocorra, é condição primordial que a sociedade, como um todo, modifique sua concepção acerca dos sujeitos, que apresentam necessidades especiais, iniciando pela família; estimulando-os sempre para sua autonomia e desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Enfim, apesar da existência de uma ampla legislação garantindo os direitos dos cidadãos com NEEs, mesmo com a realização de adaptações no espaço físico, visando a garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência à maioria dos espaços públicos, a inclusão dos sujeitos com NEEs depende, antes de tudo, de uma mudança de atitude para com a diferença.

Acreditamos que pequenas medidas de sensibilização podem ser de grande contribuição nessa mudança de atitude, desenvolvendo um clima de aceitação e de apoio à inclusão no ambiente escolar. É isso que buscamos fazer no CEIA.

¹⁰ Expressão que vem da psicomotricidade relacional e que substitui a expressão “professor”.

Referências

AQUINO, Julio Groppa (Org). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; ROSINI, Daniella Collado; PEREIRA, Alessandra Almeida. Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 13, n. 3, Dec. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300010&lng=en&nrm=iso>.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Et alii.orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

_____. Cláudio Roberto (Et alii.orgs). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 9, n. 1, Apr. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100012&lng=en&nrm=iso>.

MERIEU, Philippe. *Aprender... Sim, mas como?*. 7ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

OLIVEIRA, Anié Coutinho. *O autismo e as crianças selvagens: da “prática da exposição” às possibilidades educativas*. Porto Alegre, 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEDU/UFRGS.

OMOTE, Sadao *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, Dec. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000300008&lng=en&nrm=iso>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 22, n. 1, Apr. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000100010&lng=en&nrm=iso>.

SKLIAR, Carlos. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientac. soc.*, La Plata, 2011. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-8932008000100002&lng=es&nrm=iso>. accedido en 03 feb. 2011.

WALLACE, Allan. *A Prática de Shamata: Pacificando o Corpo, Posicionando a Mente Iluminando a Consciência*. Retiro sobre Meditação. Centro Budista Caminho do Meio. Viamão, RS, Janeiro, 2011.

Recebido em: JAN/2010

Aprovado em: DEZ/2010