



INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Márcia Maria Silva Neves
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
São Paulo, 2007



Temos o direito de sermos iguais
sempre que as diferenças nos
inferiorizem. Temos o direito de
sermos diferentes sempre que a
igualdade nos descaracterize.
Boaventura de Souza Santos,
As tensões da Modernidade

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Apresentação | 3 |
| 2 | Introdução | 5 |
| 2.1 | História da Educação Especial | 5 |
| 2.2 | Documentos Legais, Integração e Inclusão | 10 |
| 2.3 | A criança com síndrome de down, a família e a escola | 22 |
| 2.4 | Serviço de Orientação à Queixa Escolar e Psicologia Escolar | 31 |
| 3 | Relato da entrevista com mães | 39 |
| 3.1 | Primeira entrevista | 39 |
| 3.2 | Segunda entrevista | 41 |
| 4 | Considerações Finais | 43 |
| 5 | Bibliografia | 46 |
| | Anexo A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS MÃES | 50 |



1 APRESENTAÇÃO

Atualmente a proliferação de expressões como diversidade, integração, inclusão escolar, inclusão social, necessidade educacional especial, tem caracterizado o momento da educação no Brasil e no mundo. E nesse mundo da diversidade e da globalização não cabem mais idéias e expressões segregadoras, que devem ser substituídas por um novo olhar e novas políticas públicas.

Com esta visão pretendo contribuir na discussão sobre a educação inclusiva, tendo como olhar uma psicologia crítica aos “modelos tradicionais” e com base nas produções de muitos autores que tem estudado a este respeito, procurando intervir como um facilitador e trabalhar a queixa escolar sem entrar numa vertente de patologizar as pessoas com deficiência a partir das reflexões obtidas durante o curso de aperfeiçoamento em orientação à queixa escolar.

O trabalho com a inclusão é muito recente em sua forma de atuação e com este estudo trago algumas contribuições sobre a inclusão escolar de crianças com síndrome de down na educação infantil, o papel da família nesse processo, o amparo legal e as considerações sobre a educação inclusiva.

Sabendo que a família é responsável pela formação da identidade da criança, em primeiro lugar e posteriormente junto com a escola e a sociedade em um todo, um dos objetivos desse estudo é refletir sobre a inclusão escolar de 2 crianças com síndrome de down no ensino regular de educação infantil de uma escola pública municipal, bem como conhecer qual a visão da família sobre o processo de inclusão.

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada a título de conhecer a visão sobre a inclusão escolar com 2 mães, cujos filhos têm síndrome de down e estão freqüentando a escola de ensino regular na educação infantil.

O intercâmbio entre a família e a equipe escolar está na base do objetivo deste trabalho, a fim de ser um elo para o envolvimento da família com a vida escolar e a educação inclusiva no ensino infantil, para juntos podermos pensar em como a inclusão



está acontecendo.



2 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, o debate sobre as questões relacionadas à criança é bastante amplo, ainda mais se falando em criança com necessidade educacional especial, pois se entende que estes necessitam de um atendimento diferenciado e muitas vezes segregado para que consigam se desenvolver física, intelectual e socialmente.

Palavras como integração, inclusão, síndrome de down, necessidades educacionais especiais circulam entre nós e, para que se possa compreender o significado destas palavras e que mudanças efetivas acontecem na vida da criança com deficiência, faz-se necessário resgatar a história da educação especial e alguns conceitos do tema a ser desenvolvido.

Sendo assim, este trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo procurou-se trazer um breve histórico da educação especial no Brasil e no mundo e o reconhecimento da pessoa deficiente como ser humano até o início do trabalho pedagógico. O segundo capítulo busca descrever sobre a inclusão, a integração e as determinações legais vigentes no Brasil.

No terceiro capítulo fala um pouco sobre a família, a escola e a criança com síndrome de down.

O quarto capítulo será abordado pensar no que a psicologia tem a ver com a política de inclusão e a orientação à queixa escolar.

Por fim, serão expostos dois relatos de mães de filhos com síndrome de down sobre a sua concepção de educação inclusiva na educação infantil.

A análise temática desse trabalho foi realizada com base nos referenciais teóricos relacionados com o objeto de estudo.

2.1 História da Educação Especial

A educação deve cuidar do intelecto, da personalidade e do corpo, de forma harmônica. A Pedagogia entende que há uma conexão íntima entre essas esferas, que deve ser cultivada e incentivada, como parte



integrante do processo de ensino/aprendizagem. Assim, o conceito de educação ultrapassa o desenvolvimento de valores e posturas éticas e cidadãs. Essas considerações valem para todos os alunos, tenham ou não uma deficiência, da creche à universidade (Gil, 2007)

Faço uma breve reflexão sobre as origens históricas, as legislações, os princípios e os fundamentos relacionados à educação inclusiva, pois penso que só esse tema já demanda uma pesquisa muito grande, uma vez que muitos autores e muitas produções acadêmicas já o realizaram.

Contando a história, resumidamente, de acordo com Carmo (2007), por volta de 1500, na Europa, iniciaram-se os primeiros movimentos para ensinar a pessoa deficiente. Os deficientes ficavam em asilos, para que pudessem ser protegidos, pois não acreditava que pudessem se desenvolver, em função da sua “anormalidade”. Não existiam escolas para pessoas deficientes, o que começou a ser feito foi educadores se tornando preceptores de algumas crianças deficientes, apenas crianças surdas, que eram filhos de pessoas que tinham uma situação econômica boa.

Em 1700, as pessoas cegas também começaram a receber instruções. As crianças com deficiência mental e aquelas que não tinham condições de pagar uma professora particular eram internadas em asilos.

Na França, em 1760, foi criado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e na data de 1784, surgiu o Instituto dos Jovens Cegos. Mesmo com a criação desses Institutos faltava apoio da sociedade, mas muitos estudiosos começaram a se dedicar à educação dessas pessoas, que eram ensinadas a fazer trabalhos manuais e a sua renda revertida para manutenção do Instituto.

As pessoas com deficiência física só começaram a receber educação em 1832, quando foi criado o primeiro Instituto na Alemanha. Nos Estados Unidos, no ano de 1848, teve início o atendimento à pessoa com deficiência mental, onde aprendiam através de treinamento os comportamentos sociais básicos. A partir desse período houve um crescimento das instituições especializadas, especialmente nos Estados Unidos e no Canadá, (Carmo, 2007).

Quanto à educação, somente em 1900, foram criadas as primeiras classes especiais, dentro das escolas regulares. Esse movimento dependeu muito dos pais dos deficientes, que lutavam pelos direitos de seus filhos ganhando força por volta de 1950.

No Brasil, os atendimentos iniciaram-se com as pessoas surdas e cegas, nos modelos adotados na Europa, sendo criado o primeiro Instituto para cegos no ano de 1854 e o



primeiro Instituto para surdos no ano de 1857, ambos no Rio de Janeiro, por meio de decreto Imperial. Embora esses Institutos, que ofereciam abrigo e proteção no sistema de internato, sejam tomados como marcos da educação especial no Brasil, foi somente a partir de 1970, que esta passou a ser alvo das políticas do governo federal, sendo criado em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Inicialmente, a Educação Especial, que atendia somente as crianças surdas e cegas, acabou incorporando os portadores de supostos distúrbios de “conduta”, de “linguagem”, de “atenção”, de “aprendizagem”, os “deficientes mentais leves” e os “carentes culturais”, é o que nos revela Angelucci (2002).

O movimento de inclusão no Brasil é proveniente da Liga Mundial pela inclusão que surgiu nos países europeus; da Liga Internacional pela Inclusão do deficiente mental, hoje conhecida como Inclusion International, que teve origem na Bélgica, estendendo-se pela Europa, África, Indonésia, Índia, Austrália, Hong Kong e Américas; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994), na qual foi firmado um compromisso com a educação para todos.

Durante o período de 1905 a 1950, muitas instituições particulares foram criadas para atender as pessoas deficientes, com caráter assistencialista. Algumas iniciativas oficiais também aconteceram neste período e já não eram suficientes para atender o número de pessoas existentes.

Decorrente de um pensamento de que as crianças com necessidades educacionais especiais não eram capazes de aprender, foi alimentado durante longos períodos a prática educacional de atendimento diferenciado e segregacionista dessas pessoas, por outro lado, a existência de instituições e o trabalho de pessoas interessadas começaram a incluir os alunos nas escolas da rede regular de ensino, na medida em que as teorias se aprimoraram e com a constatação de que os alunos ditos especiais aprendiam.

Á partir do ano de 1961 surgiram as leis assegurando aos deficientes o direito de receber educação dentro do sistema geral de ensino.

A chamada educação inclusiva teve início nos Estados Unidos através da Lei Pública no. 94.142, de 1975 e, atualmente, já se encontra na segunda década de implementação, na busca de uma escola de qualidade para todos; propostas de currículo adaptado entre outros projetos dedicados à educação inclusiva.

Fora dos Estados Unidos, têm acontecido muitos estudos também, como o CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), da Comunidade Britânica, sediado em Bris-



tol, onde partiram os principais documentos a respeito da Educação Especial, dentre eles: o CSIE – International Perspectives on Inclusion; O Unesco Salamanca Statement (1994); o UM Convention on the Rights of the Child (1989); o UM Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities (1993).

Com relação à história de como as pessoas com deficiência foram reconhecidas ao longo do tempo, Amaral (1995), Bueno (1993), Leal (2006), citando alguns entre os muitos que tem se dedicado ao tema, mencionam que há registros históricos comprovando que vem de longo tempo a resistência a aceitação social de pessoas deficientes, demonstrando como suas vidas eram ameaçadas e que não eram aceitas pela sociedade.

Muitos, quando nasciam com alguma deficiência morriam ou eram abandonados e com o surgimento de Instituições especializadas ficou marcado a segregação, o paternalismo, o assistencialismo, a caridade e o cuidado, focando os limites e não as possibilidades. Analisando, alguns aspectos sobre a história da deficiência, localizo em Moussatché (1997) algumas atitudes primitivas com as pessoas deficientes, que de acordo com o Talmud, eximia de qualquer responsabilidade essas pessoas doentes, enquanto as leis de Esparta e da Antiga Roma os condenava à morte. Já, na Europa Medieval, ora eles eram considerados como enviados divinos, ora os condenavam ao exílio, à fogueira, por serem criaturas malignas, em pacto com o demônio.

Na Grécia clássica, o destino das pessoas com deficiência mental era o abandono e a imolação, de acordo com Ferreira (1998) e Pessotti (1984) apud Saad (2003), essas práticas eram condizentes com os ideais clássicos de cultivo e perfeição corporais.

Casarin (1997) nos traz que na Grécia Antiga, crianças portadoras de deficiência eram expostas, isto é, eram abandonadas para morrer, essa exposição teve origem num rito que visava a exclusão de seres maléficos porque constituíam uma ameaça ao rei ou à comunidade e quando sobreviviam transformavam-se em seres benéficos e redentores para a sociedade que os banira. Édipo e Perseu são exemplos da exposição na Grécia.

No século XIX, aparece a influência do espírito da revolução Francesa, “com o clima favorável de ratificar todo o tipo de injustiças sociais e revisão do tratamento subumano dispensado anteriormente”. No século XX, surge a industrialização, a respeitabilidade científica, nasce a Psicologia com a possibilidade de conhecer melhor a inteligência das crianças, através de testes, segundo os estudos de Binet, na França (Moussatché, 1997).

Especificando sobre a síndrome de down, de acordo com Schwartzman (1999) apud Saad (2003), relata que é provável que a deficiência sempre existiu na espécie humana, sendo encontrado em estudos arqueológicos, materiais supondo serem de pessoas com



síndrome de down, pelo seu traço diferenciado do tipo comum, na tribo dos Olmecas hoje conhecida como Golfo do México entre 1500 AC até 300 DC.

Ainda citando Pessotti apud Saad (2003), em 1325 na Inglaterra, foi feita a primeira legislação referente à preservação da saúde, da vida das pessoas com deficiência, bem como de suas posses. Essa lei, baixada por Eduardo II, repercutiu na Europa toda.

Na Idade Média, os valores vigentes eram contraditórios, variavam de amor ao próximo a expiação de culpa própria e alheia e sujeição ao castigo divino: tinham alma, porém não tinham virtudes, eram expostas a práticas de flagelação e até sacrifício, além de sofrerem perseguições. Algumas eram encaminhadas, junto com suas mães, sob as ordens de Lutero ao exorcismo e à incineração, por serem consideradas fruto da união da mulher e o demônio, nos conta Saad (2003), paralelamente, com a ajuda de Santo Agostinho algumas pessoas com síndrome de down, principalmente as crianças, foram recolhidas e cuidadas em monastérios.

Sob a influência do Cristianismo, as pessoas com deficiência não podiam ser mais abandonadas, pois eram “criaturas de Deus” e possuíam alma. Sendo assim eles passaram a ser assistidos em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havia preocupação com seu desenvolvimento e educação. (Casarin, 1997)

De acordo com Voivodic (2004), “o movimento de inclusão ganhou novo ímpeto na década de 1990, com a criação de uma organização internacional, a ‘Schools are for Everyone’, composta por membros de diversos países, cujo objetivo era promover a inclusão em escala mundial”.

No decorrer do processo histórico, verificamos que, em diferentes épocas e sociedades houve significativa mudança na postura da comunidade em relação às pessoas com deficiência. Essas mudanças ocorreram através de conscientização, mobilização e interação social e, por conta disso, a elaboração de leis que contemplem o direito à escolarização.

Como vimos a educação inclusiva não surgiu por acaso, é fruto de um momento histórico e faz parte de um sistema em transformação, voltada para a diversidade, a garantia de direitos de todos nós. Tem sido amplamente discutida por muitos autores que vêem os benefícios desta prática para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais, trazendo a idéia da igualdade e do trabalho com a diversidade, garantindo o direito de qualquer criança freqüentar uma escola regular.

O processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino deve ocorrer em todos os seus graus, ou seja, da pré-escola até o ensino



superior, com direito à escolarização o mais próximo possível do normal.

Uma escola inclusiva possibilita a integração das crianças que dela fazem parte, com avaliações e expectativas de acordo com o potencial da criança, um trabalho em rede, onde o professor não é o único responsável pelo aluno com necessidade educacional especial, mas ele é, assim como os demais alunos, de toda a escola e de toda a comunidade.

Citando Vygotsky (1989) apud Oliveto (1999), em sua teoria sobre o desenvolvimento intelectual humano, afirma que o crescimento intelectual depende do domínio que a criança tem dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. Para ele, o desenvolvimento do sujeito não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. A socialização, mais que uma necessidade humana de sobrevivência, acaba por constituir o próprio sujeito, uma vez que todas as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas.

O Município de Itatiba, apoiado em Leis, está acompanhando esta tendência, garantindo o direito ao ensino em escolas regulares para todas as crianças, inclusive as que apresentam necessidades educacionais especiais.

2.2 Documentos Legais, Integração e Inclusão

Para melhorar a oferta da educação inclusiva é necessário que exista uma legislação clara que assegure os direitos de educação para as crianças e adolescentes com deficiência, sendo assim, pesquisando no site do MEC, encontram-se diversos documentos legais sobre a Educação Especial. Tomo a liberdade de colar alguns desses documentos e fazer um breve comentário posteriormente. São eles:

“A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os seguintes dispositivos legais e político-filosóficos”:

Constituição da República Federativa do Brasil (1988):

Artigo 208:

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;



Art. 227:

II - § 1º - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º - A lei disporá normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

Lei nº. 7853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. (Alterada pela Lei 8.028/90).

Lei nº. 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências - ECA.

Lei nº. 8.859/94. Modifica dispositivos da Lei no.6.494, de 07 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.

Lei nº. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN.

Art. 4º, III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 58. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único. “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.”



Lei nº. 9.424/96. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF.

Lei nº. 10.098/00. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

Lei nº. 10.172/01. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. O Plano Nacional de Educação estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Lei nº. 10.216/01. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.

Lei nº. 10.436/02. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

Lei nº. 10.845/04. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências – PAED.

Decreto nº. 2.264/97. Regulamenta a Lei 9424/96 – FUNDEF, no âmbito federal, e determina outras providências.

Decreto nº. 3.298/99. Regulamenta a Lei no. 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

Decreto nº. 3.030/99. Dá nova redação ao art. 2º do Decreto 1.680/95 que dispõe sobre a competência, a composição e o funcionamento do Conselho Consultivo da Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência. (CORDE).

Decreto nº. 3.076/99. Cria no âmbito do Ministério da Justiça o Conselho nacional dos Direitos da pessoa portadora de Deficiência. (CONADE).

Decreto nº. 3.631/00. Regulamenta a Lei 8899/94, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Decreto no. 3.952/01. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD).

Decreto nº. 3.956/2001 – (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.



Portaria nº. 1.793, de dezembro de 1997 - Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.

Portaria nº. 319, de 26 de fevereiro de 1999 - Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.

Portaria no. 554, de 26 de abril de 2000 - Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille.

Portaria nº. 3.284, de 7 de novembro de 2003 - Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Portaria do Ministério do Planejamento 08/2001 - Atualiza e consolida os procedimentos operacionais adotados pelas unidades de recursos humanos para a aceitação, como estagiários, de alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos de educação superior, de ensino médio, de educação especial, vinculados à estrutura do ensino público e particular.

Aviso Circular nº. 277/96 - Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.

Parecer nº. 17/01 DO CNE / Câmara de Educação Básica – Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Resolução 09/78 – Conselho Federal de Educação – Autoriza, excepcionalmente, a matrícula do aluno classificado como superdotado nos cursos superiores sem que tenha concluído o curso de 2o grau.

Resolução 02/81 – Conselho Federal de Educação – Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão de curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas.

Resolução 02/01 - Conselho Nacional de Educação - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Resolução 01 e 02/02 – Conselho Nacional de Educação – Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, graduação plena.

Resolução 01/04 – Conselho Nacional de Educação – Estabelece Diretrizes Nacionais para organização e realização de Estágio de alunos do Ensino Profissionalizante



e Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Ensino Especial e Educação de Jovens e Adultos.

A partir da realização de um Fórum de Educação Inclusiva na cidade de Itatiba, coordenado pelo Prof. Francisco Dias, sociólogo da USP, foi firmada uma proposta de declaração para uma política pública no município que segue:

Proposta de Declaração para uma Política Pública do Fórum Permanente de Educação Inclusiva de Itatiba

Nós, profissionais da educação, da saúde, da assistência social e da infra-estrutura do município, de instituições de atendimento a portadores de necessidades especiais e representantes de organizações da sociedade civil, reunidos de agosto a dezembro de 2004 no curso de Formação Continuada para a criação do Fórum Permanente de Educação Inclusiva de Itatiba, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação:

1- Nos reunimos comprometidos com os valores e princípios de igualdade e dos direitos humanos;

2- Nos reunimos em nome dos direitos das pessoas com deficiência e portadoras de necessidades especiais consagrados nos documentos nacionais e internacionais;

3- Nos reunimos comprometidos com o objetivo de implementarmos as condições necessárias para a realização de uma educação inclusiva que atenda a todos, sem qualquer tipo de discriminação que justifique a exclusão do sistema regular de ensino;

4- Exortamos o Poder Público municipal a implementar uma política pública para a educação inclusiva que envolva todas as secretarias de governo necessárias, definindo-se metas e prazos que devem ser de conhecimento público;

5- Consideramos política pública um conjunto de ações dirigidas pelo estado preferencialmente em parceria com a sociedade civil, com o objetivo de intervir numa dada realidade para garantir direitos fundamentais;

6- Exortamos o Poder público local a criar as condições para o gradual desaparecimento das salas especiais em favor da inclusão de todos nas salas de ensino regular;

7- Acreditamos que essas condições devem conter: a) a formação de uma rede de proteção integral envolvendo poder público e organizações da sociedade civil, de forma a articular poderes, saberes e atribuições em favor da inclusão de todos nas salas do ensino regular; b) a formação continuada de professores e de outros agentes envolvidos nos processos educativos e sua valorização profissional; c) a infra-estrutura exigida pelas



diversas necessidades especiais; d) uma rede de apoio ao professor e à escola no cotidiano escolar.

8- Acreditamos que estudos e pesquisas sobre os processos de educação inclusiva devem ser constantemente incentivados e patrocinados pelo poder público, como parte das ações necessárias para a realização dos direitos de todos.

Como expressão da nossa vontade cidadã, portanto vontade política, assim nos coloca em escrita e voz no espaço público, com o objetivo de fazer dessa vontade cidadã a vontade geral que deve se realizar como usufruto por todos de todos os direitos. (dezembro, 2004)

Comentando um pouco sobre a legislação de educação especial podemos ver que, com relação às determinações legais, somente em 1961, vigorava a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no. 4.024/61, artigo 88 e 89 e dez anos depois na LDB no. 5.692/71.

Nota-se que no ano de 1996 foi organizada a nova LDB, trazendo inovações para a educação em geral e para a educação especial, incluindo a legalização da educação infantil e a inclusão da criança deficiente nessa etapa escolar.

O capítulo V da nova LDB situa explicitamente, a Educação especial como modalidade da educação escolar, com ênfase na inserção e integração das crianças com necessidades especiais no ensino regular.

Dessa maneira, a nova LDB reserva um capítulo exclusivo a educação especial, o que pode reafirmar o direito a educação pública e gratuita dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A aprovação dessa lei estabeleceu, entre outros princípios, o de “igualdade e condições para o acesso e permanência na escola” e adotou nova modalidade de educação para “educandos com necessidades especiais”. Desde então, a temática da inclusão vem rendendo, tanto no meio acadêmico quanto na própria sociedade, novas e acaloradas discussões embora, ainda, carregue consigo sentidos distorcidos.

A Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1948, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual reconhece que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos”... (Art. 1o). De maneira geral, esta Declaração assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade (Aranha, 2004).

Leite (2007) “várias e importantes reuniões internacionais, sobre a questão educa-



cional, foram realizadas na década de 90, sob o patrocínio de reconhecidas instituições vinculadas ao sistema capitalista internacional”. Dentre os eventos, vale destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990, da qual o Brasil participou, sendo um dos 155 governos que subscreveram a declaração aprovada.

Leal, (2006) menciona que em 10 de junho de 1994, a preocupação mundial voltada à educação do deficiente se fortalece quando representantes de 92 países e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial de Educação, patrocinada pelo governo Espanhol e pela UNESCO. Nesse encontro foi elaborado a Declaração de Salamanca, que é baseada nos princípios de reconhecimento, valorização e investimento nas diferenças individuais, sendo o principal documento que dispõe sobre os princípios de ação para a implementação mundial de uma educação inclusiva.

A partir da Declaração de Salamanca, a discussão acerca da criação de políticas públicas educacionais que atendiam em classes regulares, crianças e jovens com características usualmente tidas como imitadoras ou mesmo impeditivas da aprendizagem escolar torna-se premente para os profissionais que já vinham apontando para os conteúdos ideológicos presentes na defesa do sistema segregado de ensino (Angelucci,2002).

Não apenas essa conferência, mas outras como a Declaração de Guatemala (1999), a Declaração de Washington, ambas de 1999, a Declaração de Pequim, de 2000, a Declaração de Madri, de 2002, foram de extrema importância para a educação de deficientes no Brasil e no mundo.

A fundamentação filosófica pressupõe que todos os alunos de uma comunidade, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, etnia, gênero, diferenças lingüísticas, religiosas, sociais, culturais, entre outras, tem o mesmo direito de acesso à escolarização, com o grupo de sua faixa etária e que a escola deva acolher e valorizar as diferenças. (MEC, 2004).

Carmo (2007) nos revela que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vem substituir o antigo Código de Menores, Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979, que dispunha da “proteção e vigilância aos menores em situação irregular”. O Código de Menores tinha caráter repressivo e correccional, este foi revogado em 1990. Junto ao Código de Menores, existia a PNBEM (Política Nacional de Bem-Estar do Menor).

Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República, tornando-se a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. A partir de sua implementação, o Estatuto da Criança e do Adolescente representou um avanço, quanto aos direitos e à proteção integral às crianças e adolescen-



tes.

Com relação ao ensino infantil, o conceito de educação infantil como direito social é relativamente recente na realidade educacional brasileira, pois as crianças, do nascimento aos seis anos de idade, adquiriram, com a Constituição Federal de 1988, o direito de serem educadas em creches e pré-escolas na sua comunidade. O caráter reducionista do assistencialismo voltado para a prevenção da carência ambiental, da doença, da fome como forma de compensar as mazelas sociais vem assim, gradativamente, sendo rompido. (Monte e Santos, 2004)

O referencial curricular nacional para educação infantil (Brasil, 1998) constitui-se em um conjunto de referências e orientações didáticas, trazendo como eixo de trabalho pedagógico “o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma”.

De acordo com o Mec (2007), o Apoio à Educação Infantil

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996), a educação infantil é a porta de entrada no sistema de educação. Por conseguinte, acreditamos ser direito de todas as pessoas, independente de suas condições físicas, mentais, psíquicas e culturais ter acesso e oportunidades efetivas para seu desenvolvimento e sua aprendizagem neste início de escolarização, em contextos regulares (Amaro, 2006).

A SEESP tem disponibilizado aos sistemas de ensino o documento: Orientações e Estratégias para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, com

informações que vão do nascimento aos seis anos de idade da criança, visando a inclusão dessas, em creches e pré-escolas da rede regular de ensino. As ações desenvolvidas pela SEESP objetivam:

Apoiar o trabalho pedagógico junto às crianças com necessidades educacionais especiais;

Redimensionar o atendimento educacional especializado (estimulação precoce); Subsidiar a capacitação de professores e profissionais da educação infantil, sobre as necessidades educacionais especiais; e construir propostas educativas que respondam às necessidades específicas das crianças e de seus familiares.

Assim, numa proposta inclusiva de educação infantil, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para alunos com necessidades educacionais especiais, não requerendo um currículo especial, mas sim ajustes e modificações, envolvendo alguns objetivos es-



pecíficos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos, segundo Monte e Santos (2004).

Esses dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, e em responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na realidade escolar.

Em muitas literaturas quando se fala em inclusão aparece o termo integração, que embora tenham significados semelhantes na prática a situação de inserção é diferente. Então qual a diferença entre integração e inclusão?

A partir de 1960 e 1970, apareceram programas voltados para a integração escolar da pessoa portadora de deficiência mental, como alternativa à institucionalização.

O termo *mainstreaming* foi traduzido no Brasil, nos 70 por integração, trata-se de um processo pelo qual se tenta sobrepor à inadaptação um regime escolar o mais próximo possível do regime estabelecido para crianças ditas normais, esse processo se concretiza dentro de uma vasta gama de serviços, que vão da classe comum ao ensino em centro hospitalar.

Esta prática surgiu dentro da educação especial com o objetivo de fazer com que os alunos especiais frequentassem ao máximo os serviços educacionais disponíveis na comunidade, limitando, entretanto, a sua participação nas atividades artísticas, físicas e de convívio social (Leal, 2006).

No dicionário Aurélio integração quer dizer ato ou efeito de integrar-se; ação ou política que visa integrar em um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais etc. (...)

Para Moussatché (1997), “integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional”.

Marques (1997) nos traz que a integração constitui uma via de mão dupla, na qual deficientes e não deficientes devem interagir na construção de um entendimento comum de que a unidade e a pluralidade podem amordaçar a existência humana em qualquer dos pólos da exclusão.

Sasaki (1998) preconiza que a integração apenas diminui as diferenças destas pessoas em relação às demais, visando uma convivência menos segregada, através de processo de reabilitação.



De acordo com Amaral (1999) apud Leal (2006), a visão sobre integração implica em reciprocidade e estes movimentos desenvolvidos através da história não surgiram somente para a inserção social das pessoas com necessidades especiais, mas possuíram um sentido mais amplo, de reinvidicação de “respostas claras e objetivas da sociedade às suas necessidades”.

De acordo com Voivodic (2004),

No sentido etimológico, integração vem do verbo integrar, que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado. Inclusão, do verbo incluir, significa compreender, fazer parte de, ou participar de. Nota-se que no significado de inclusão aparece a palavra participar, fazer parte, o que pressupõe uma outra visão.

Para Masini (1997) quando se fala em integração estamos fazendo referência à constituição do sujeito psíquico e aos caminhos que ele gradualmente vai aprendendo a lidar com suas necessidades e desejos nas interações estabelecidas no mundo onde situa. Ela nos traz que a integração começa nos primeiros anos de vida, quando o bebê e a criança, nas várias etapas do desenvolvimento, na relação com a família e outras pessoas é aceito na sua própria maneira de comunicar-se com as pessoas, organizando o mundo que o situa dentro das suas possibilidades e limites.

Marques (1997) menciona que,

O caminho para a superação desta questão está na busca e no encontro de um sentido para a existência humana, cujo sujeito, o homem, não está determinado pela sua condição física, mental ou sensorial, mas principalmente por seu modo de ser, autêntico e único. Superar a visão passiva e negativa da deficiência entendê-la como mais uma possibilidade no universo da pluralidade de possibilidades e tratar seus portadores como membros ativos da cultura são medidas de garantia para a integração.

Historicamente, o termo integração tem sido utilizado com o objetivo de demarcar as práticas de segregação que consistem em agrupar e retirar do ensino regular os alunos deficientes ou com dificuldades de adaptação ou de aprendizagem.

Ainda citando Voivodic (2004) ela nos traz que devemos considerar a pluralidade e não a igualdade como a principal característica do ser humano, devendo a educação contemplar essa diversidade da condição humana, propiciando condições iguais para o seu desenvolvimento, devendo a escola atender as necessidades da criança para a sua real participação, ou seja, para a sua inclusão.



Saad (2003) explica que a integração foi uma transição entre o modelo de segregação social e de inclusão, pois pelo fato de se admitir escola e classe especial, setores separados em empresas, horários exclusivos em clubes comuns, a situação apresentou-se um tanto segregativa.

Segundo Fonseca (1995) apud Janial e Manzini (1999), só se pode falar de integração quando há uma efetiva interação entre deficientes e não deficientes, onde os programas de ensino especial devem estar compatíveis com os do ensino regular, há um convívio social entre os alunos, professores, profissionais da escola e família nesse processo.

A outra opção de inserção da pessoa com deficiência é a inclusão, que de acordo com Leal (2006) questiona não somente as políticas e as organizações da educação especial e regular, mas também o conceito de integração – *mainstreaming*.

Com o passar do tempo, já no final da década de 80, a experiência da integração mostrou-se insuficiente para inserir as pessoas com deficiência na sociedade em virtude da discriminação ainda vigente. Iniciou-se então um movimento liderado por intelectuais, organizações de pessoas com deficiência e simpatizantes pela causa, redimensionando o enfoque da deficiência em relação à sociedade, denominado inclusão (Saad, 2003).

Algum tempo depois apareceu o termo inclusão, uma expressão inglesa “full inclusion”, de acordo com Stainback e Stainback (1992) apud Mantoan (1999), prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro e não deixar ninguém excluído do ensino regular.

Sasaki (1998) afirma que o conceito de inclusão implica em um novo paradigma de conduta da sociedade, havendo necessidade de modificações desta para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam alcançar um nível de desenvolvimento adequado de maneira inclusiva.

No dicionário Aurélio encontramos para o significado da palavra incluir – compreender, abranger. Fazer parte; inserir, introduzir. Estar incluído ou compreendido; fazer parte, inserir-se e para inclusão – ato ou efeito de incluir; ato pelo qual um conjunto contém ou inclui outro (...)

Na concepção de Mantoan (1997), “a inclusão escolar é incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação. Esta opção de inserção tem como meta principal não deixar nenhum aluno no exterior do ensino regular”.

Saad (2003) relata que a inclusão atende ao modelo social da deficiência. Pela inclusão, a situação se inverte: a responsabilidade da deficiência não recai sobre o sujeito,



mas sobre a sociedade.

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que a escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças.

Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento. (Escola inclusiva: direito à diversidade, Itatiba, 2005).

“Integração e inclusão estão calcadas no princípio de normalização que não significa tornar normal a pessoa com deficiência, mas recriar condições para que a criança tenha as mesmas oportunidades e direitos, aproveitando-os segundo seus próprios recursos”. (Saad, 2003).

Sobre o princípio da normalização, Schwartzman (1997) apud Manzini (1999), relata que tem sido um termo utilizado para identificar uma série de ações que propiciariam ao indivíduo com deficiência as mesmas oportunidades que são oferecidas aos indivíduos tidos como normais, há restrições com o uso desse termo uma vez que dá a conotação de transformar o indivíduo com deficiência em um indivíduo normal.

A partir do Congresso sobre Educação para todos em Salamanca, no ano de 1994, que ficou indicada a *inclusão* de crianças com deficiência nas escolas comuns, como sendo a meta a ser alcançada mundialmente.

Enfim, no processo de inclusão, a criança com necessidade educacional especial não pode ser vista apenas por suas dificuldades, limitações ou deficiências. Ela deve ser olhada na sua dimensão humana, como pessoa com possibilidades e desafios a vencer, de forma que os laços de solidariedade e afetividade não sejam quebrados (Monte e Santos, 2004).

A Escola Inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com a sua característica individual e é a base da Sociedade para Todos, que acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos de todos sejam respeitados. A Educação Inclusiva não é uma moda passageira. Ela é o resultado de muitas discussões, estudos teóricos e práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores, no Brasil e no mundo. É fruto também de um contexto histórico em que se resgata a Educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos (Gil, 2007).



2.3 A criança com síndrome de down, a família e a escola

Lejeune correlacionou o fenótipo da SD com sua expressão cariotípica mais freqüente, a trissomia do cromossomo 21. Deu o nome à síndrome em homenagem ao médico inglês John Langdon Down, que havia descrito um grupo distinto de portadores de um comprometimento intelectual, registrando o fato ao caracterizar detalhes fenotípicos clássicos de uma então considerada doença da Idiotia Mongólica, como a síndrome que veio a ser conhecida como síndrome de down (Voivodic, 2004).

Síndrome de down é o nome dado ao conjunto de sinais e sintomas determinados por uma alteração cromossômica. Normalmente temos 46 cromossomos (ou vinte e três pares) em cada célula (exceto nas células germinativas) do nosso corpo. Em decorrência de um acidente genético, em que a causa ainda não pode ser determinada com precisão, ocorre a falha no processo de divisão celular, no momento da concepção. Esta falha pode gerar 47 cromossomos em todas as células do feto, sendo que o cromossomo a mais será o do par 21 e pode ser causada por três tipos de comprometimentos cromossômicos, resumidamente são eles:

1- Trissomia simples, quando ocorre a não disjunção do cromossomo 21, ou seja, ocorre a trissomia, sua incidência é a mais comum e as causas são discutíveis, já que os pais têm cariótipo normal e a trissomia ocorre por acidente;

2- Trissomia por translocação, o cromossomo adicional está sobreposto a um cromossomo de outro par, portanto não se trata de uma trissomia livre, se dá quando um cromossomo do par 21 e outro, ao qual se agrupou, sofrem uma quebra na sua região central. Não há diferença clínica entre crianças com trissomia simples e por translocação e ocorrem em 2% dos casos;

3- Mosaicismo é a presença de um percentual de células normais (46) e outro percentual com células trissômicas (47), a causa desta falha é desconhecida e ocorre em 2% dos casos.

Alguns fatores podem modificar a incidência da síndrome de down e são classificados em ambientais ou exógenos e endógenos. Entre os endógenos, o mais importante é indiscutivelmente a idade materna, possivelmente devido ao envelhecimento dos óvulos, já o mesmo não acontece com os espermatozoides e por esta razão é que não há relação direta entre a síndrome de down e a crescente idade paterna, revela Voivodic (2004).

Pode ser diagnosticada no feto, por meio de exame de ultra-sonografia, levantando algumas suspeitas, mas não fecham o diagnóstico e no nascimento pela presença de uma



série de características como: reflexo de Moro hipoativo; hipotonia; face com perfil achatado; fissuras palpebrais com inclinação para cima; orelhas pequenas, arredondadas e displásicas; excesso de pele na nuca; prega palmar única; hiperextensão das grandes articulações; pélvis com anormalidades morfológicas ao Raio-X; hipoplasia da falange média do 5o dedo; peso abaixo se comparado à criança sem a síndrome; bastante sonolentos e com dificuldades de sucção e deglutição. Lembrando que o diagnóstico é alcançado com o estudo cromossômico (cariótipo), de acordo com Voivodic (2004).

Estes traços, à primeira vista, também as rotulam como crianças que nunca irão aprender a ler ou escrever, que serão incapazes de se comunicar, de participar da vida social. Na nossa sociedade este é o estigma que ronda, apesar das campanhas que trabalham o preconceito sobre as crianças com síndrome de down, que são iguais as outras crianças, com suas habilidades específicas, como os outros.

As crianças com síndrome de down apresentam características físicas semelhantes, mas com relação ao comportamento e ao desenvolvimento dependem do potencial genético e das influências do meio em que vivem que não permite traçar um perfil para essas crianças que, assim como as crianças sem deficiência apresentam diferenças no seu comportamento, desenvolvimento e personalidade. No que se refere ao seu desenvolvimento, sabe-se que ocorrerá um atraso significativo no desenvolvimento motor, se comparado com crianças sem deficiência, por exemplo, sentar, ficar em pé, andar, ocorrerá mais tarde.

Quanto ao aspecto cognitivo, a deficiência mental tem sido uma das características mais constantes na síndrome de down. Segundo Schwartzman (1999) *apud* Voivodic (2004),

Na maioria dos estudos publicados, as crianças com síndrome de down obtêm, em testes formais de inteligência, pontuações do QI que variam de 20 a 85. Porém, o autor enfatizou que a medida da inteligência das crianças com síndrome de down é grosseira e incompleta, pois os testes mais utilizados para a mensuração do QI são versões de testes desenvolvidos há uns cinqüenta anos, que não foram normatizados para uso com população de crianças com retardos e deficiências. O QI dos indivíduos com síndrome de down tem demonstrado aumentos significativos nas últimas décadas, o que evidencia que a inteligência não é determinada exclusivamente por fatores biológicos, mas também influenciada por fatores ambientais.

Não devemos nos ater as condições e comprometimentos genéticos que a Síndrome de Down pode causar, mas acima de tudo ver as competências cognitivas como algo que se adquire e que pode ser modificada.



A família e as pessoas que lidam com crianças com síndrome de down, através da estimulação, podem ajudar a diminuir o déficit e levar em conta seu diferente modo e ritmo de aprendizagem, em função de suas necessidades especiais.

Vários pesquisadores estudaram a forma como as crianças com deficiência mental aprendem e encontraram formas parecidas das crianças sem deficiência. “O ser humano é muito mais que sua carga biológica, e é através de interações com o meio e da qualidade dessas interações que cada indivíduo se constrói ao longo de sua vida”. (Voivodic, 2004)

Em uma aula do Prof. Kleber Duarte Barreto, ele nos traz que na teoria de Winnicott, o fato de inserir a criança em outro ambiente já gera grandes mudanças, pois a tendência é que o ambiente se adequara a criança e não só a criança irá se adaptar aquele ambiente.

Dentro das opções de integração e inclusão da pessoa com deficiência, mais especificamente da criança, não se pode deixar de falar e ressaltar a importância da família, pois a inserção da criança na escola depende da família que pode facilitar ou impedir a inclusão para que ela participe dos recursos e serviços da sua comunidade.

É a família a principal responsável pela formação da identidade social e pessoal do indivíduo e com ela que a criança aprende que é um ser aceitável no mundo, terá suas primeiras experiências, sendo, portanto esta a unidade básica de crescimento do ser humano e sua primeira matriz de aprendizagem.

Ainda durante a gestação, os pais alimentam uma série de fantasias e sonham com uma criança idealizada, de acordo com seus valores, criando expectativas em relação a esse filho desconhecido.

A partir do momento em que ocorre a alteração cromossômica, ela acompanhará o indivíduo até o resto de sua vida. Alguns pais se culpam, principalmente, as mães, pois se sentem responsáveis por essa anormalidade. Mas qualquer pessoa, de qualquer raça, etnia, nível socioeconômico pode ter um filho com síndrome de down, Leal (2006).

Ainda citando Leal (2006) o nascimento de um filho constitui-se em um evento único de alegria e celebração, marcado por alguns sonhos, preocupações e responsabilidades. Entretanto, o nascimento de uma criança especial afeta fortemente a estrutura familiar, gera conflitos, rompe o equilíbrio, traz incertezas, medos e dúvidas, ou seja, a dinâmica familiar se transforma. O nascimento de uma criança com deficiência abala a estrutura familiar que precisa se reestruturar para dar suporte necessário e proporcionar condições para que ele se desenvolva.

Quando nasce um bebê com síndrome de down, instala-se uma crise familiar, consi-



derada normal, pois a família precisa reorganizar as expectativas e os planos. A família vive um luto, acompanhado do sofrimento psicológico que poderá acontecer em momentos diferentes no desenvolvimento da vida da criança, levando a família a enfrentar novos desafios e ajustes. Assim como o luto, a família passa por diversos estágios até conseguir se reorganizar e ressignificar a deficiência, buscando respostas para suas dúvidas.

As primeiras experiências de vida de uma criança com Síndrome de Down são extremamente importantes para seu desenvolvimento posterior, contudo, esta relação inicial pode ficar comprometida pela dificuldade da família em lidar com uma criança real, uma vez que a notícia de se ter um filho com uma deficiência traz impacto profundo para a família e a influência desta família na inserção desta criança na sociedade.

A família, em especial a mãe, reconhece a dependência e a fragilidade de seu bebê e ela é a grande responsável por suprir as necessidades da criança, oferecendo oportunidades ao bebê de progredir e de satisfazê-lo no momento de angústia.

É preciso que esta mãe esteja atenta, pois o bebê com síndrome de down mostra-se mais apático, tende a gratificar menos a mãe e o comportamento dela pode se alterar pela falta de reação da criança e nisso o comportamento de um influencia na atitude do outro. A mãe deve ser diretiva sem esperar muitas respostas. Reivindicando a satisfação de suas necessidades, de acordo com temperamento e ritmo próprios.

Como assinala Voivodic (2004) “famílias que conseguem manter a ligação afetiva, estreita e positiva com a criança favorecem a aprendizagem, proporcionando condições de desenvolvimento e segurança para sua independência e autonomia”.

Desde muito cedo com as crianças com Síndrome de Down devem ser desenvolvidos programas de estimulação precoce, que propiciem seu desenvolvimento motor e intelectual, iniciando-se o mais rápido possível após o nascimento.

Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social. As idiosincrasias estarão determinando as diferenças pessoais, pois esse processo não é simplesmente ensinado: a criança mostra-se um parceiro ativo, podendo procurar novas informações em outros lugares (Cavalleiro, 1999).

Esse programa conta com a orientação de uma equipe multidisciplinar composta por fisioterapeuta, assistente social, psicólogo, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo, com um planejamento integrado as áreas de desenvolvimento infantil, no sentido de empreender uma ação educativa abrangendo o aspecto sensório-motor, o controle das funções fisiológicas e o preparo da musculatura e articulações para a locomoção e a fala. Esse atendimento foi implantado nas APAES a partir de 1975, revela Saad (2003).



Durante os anos de 1950 e 1960 acreditava-se que o melhor lugar para as crianças com deficiência mental eram as classes especiais ou os centros educacionais específicos, supondo que essas crianças não teriam sucesso nas classes regulares.

Crochik (1997) nos traz que quando falamos de classes especiais, estamos positivando a negação, ou seja, afirmando aquele que é negado para que ele seja mais uma vez negado, através de critérios que estão relacionados à esfera moral, comportamental e cognitiva.

A partir dos anos de 1990, predominou a tendência de que as crianças com síndrome de down freqüentem classes regulares, citando Voivodic (2004).

A deficiência em si, no caso a deficiência mental, não deve ser um fator que impeça o seu portador de ter as mesmas oportunidades educacionais. O atendimento educacional da criança com síndrome de down não pode ser visto através de rótulos e classificações. É importante avaliar suas dificuldades de aprendizagem e suas necessidades especiais, para que se possa considerá-las em uma perspectiva interativa dos fatores que determinam a intervenção educacional.

Pensando na diversidade, na educação para todos, vê-se que de acordo com Sasaki (1998), em uma escola inclusiva onde os alunos freqüentam classes comuns com colegas não deficientes da mesma faixa etária, assegura a oportunidade de aprenderem uns com os outros e reduz o estigma experienciado por alunos que estavam separados anteriormente. A criança com deficiência deve freqüentar escola da vizinhança e o professor ter a responsabilidade de educar tanto as crianças sem deficiência como aquelas com deficiência; o currículo deve ser adaptado para satisfazer as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno; deve haver a colaboração entre os professores e especialistas em oferecer apoio na escola e inclusão do aluno na vida social da escola, estas são algumas sugestões que devem acontecer na escola marcada pela diversidade humana.

Dessa maneira, vejo que de acordo com Sasaki (1998) “uma escola inclusiva seria caracterizada não tanto por um conjunto de práticas e sim pelo seu compromisso em desenvolver continuamente a capacidade de acolher uma ampla gama de diferenças individuais entre seus alunos”.

Atualmente, a rede municipal de educação do município de Itatiba tem matriculado no ensino fundamental 13.666 alunos, sendo 12.055 na escola pública municipal e 1.611 na escola privada. No ensino pré-escolar estão matriculados 3.647 alunos, sendo 3.220 na escola pública municipal e 427 em rede privada. Na cidade de Itatiba, têm 34 escolas no ensino fundamental, sendo 27 escolas privadas. Já, no ensino infantil há um total de 45 escolas de pré-escola, sendo 33 públicas municipais e 12 escolas privadas.



No ensino fundamental são atendidos alunos na modalidade de ensino fundamental em 4 ciclos e educação de jovens e adultos. No ano de 2006 e 2007 este ensino acontece ainda em 8 anos, porém no ano de 2008 a proposta é para a educação no ensino fundamental de 9 anos. O município de Itatiba conta também com a Escola de Educação Especial (APAE) que atende alunos com deficiências consideradas graves.

Toda a equipe que trabalha com educação no município de Itatiba reconhece que as necessidades educacionais são diversas e para tanto cuida para que sejam garantidos diferentes tipos de recursos de apoio conhecendo a singularidade de cada caso.

A Educação Inclusiva no Município de Itatiba é formada por uma equipe interdisciplinar, que tem por objetivo a implantação de propostas, com vistas à construção de uma Educação Inclusiva, no que tange às políticas públicas, deve considerar o legalmente garantido nos documentos oficiais como consta na Constituição desde 1988, assegurando a todos, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola garantindo legitimar oportunidades e autonomia. A inclusão social e escolar visa a transformação social. Assume um desafio político com ações e práticas inovadoras, instalando novos modelos de gestão e participação social, tornando as políticas públicas comprometidas no combate às desigualdades.

A idéia principal que orienta a concepção de Escola Inclusiva é acolher todas as crianças valorizando as diferenças, privilegiando e reconhecendo a originalidade humana como enriquecedora das experiências educativas. Uma escola inclusiva desenvolverá uma pedagogia especial para todos, num processo de escolarização centrada na criança, nas necessidades e ritmos de aprendizagem.

O cotidiano, o coletivo, a escola e a classe comum é o espaço para o acesso, conhecimento, cultura e melhor qualidade de vida. No dia-a-dia escolar, crianças e jovens tem acesso aos diferentes conteúdos curriculares, organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para tanto, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em contribuição para o processo de aprendizagem do aluno. O Município optou pela inclusão dos alunos na rede regular de ensino, implementando novas propostas de atendimento. Há a preocupação técnica e pedagógica no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e a vontade política de que isso se transforme em realidade fomentando atitudes verdadeiras.

As práticas visam favorecer o desenvolvimento dos alunos nos aspectos intelectual, afetivo e social com os serviços de apoio pedagógico especializado; atuação de intérpretes de LIBRAS; monitoras educacionais; Formação Continuada em Educação Inclusiva; Pro-



jetos em parcerias; Equipe Técnica Pedagógica da Secretaria da Educação composta por Assistentes Sociais, Fisioterapeuta, Fonoaudióloga, Pedagoga Especializada em Educação Especial e Psicólogas; adequações de equipamentos, mobiliário e transporte; estudo de caso e demais ações. A inclusão busca contribuir para a transformação social, portanto, de responsabilidade e dever da família, da comunidade, do poder público e da sociedade em geral, sendo nós, professores, gestores e profissionais da educação, agentes imprescindíveis neste processo. (Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – Itatiba – 2007)

Pensar em educação inclusiva na rede regular de ensino é uma tarefa complexa e nova. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na educação infantil não se distanciam muito educação geral e educação para crianças com deficiência mental como também não se verificam impactos significativos, talvez pelo motivo de os educadores aplicarem o currículo MEC/SEESP de 0 a 3 anos (1995) e 0 a 6 anos (1997) com orientações adequadas aos dois grupos (estimulação precoce, atividade lúdica, etc.) e ainda pela menor expectativa na obtenção de resultados imediatos (Saad, 2003).

A educação ministrada pela escola é um processo importante na formação de qualquer indivíduo, tem como objetivo que os alunos aprendam a aprender saiba como e onde buscar informação e pode ser um instrumento transformador dependendo da filosofia que utiliza na sua prática. É da escola a maior parcela de responsabilidade sobre o processo de inclusão, pois por intermédio da escola a sociedade adquire conceitos de participação, colaboração e adaptação.

A possibilidade de as crianças receberem uma educação igualitária, desde os primeiros anos escolares, representa um dever de toda a sociedade, pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelos mediadores, tornando-se vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos difundidos no dia-a-dia (Cavalleiro, 1999).

Faço um parêntese sobre dados levantados por Souza e Sobral (2007), no atendimento em orientação à queixa escola de alunos matriculados na educação infantil respondendo a 10% da demanda, reforçando a hipótese de que as crianças de 5 a 6 anos sofram pressão por alfabetização neste momento.

O trabalho de intervenção na educação infantil precisa falar da relação dessas crianças com as demais, tentando ampliar as observações a respeito delas, buscar a dimensão psicológica nas práticas educativas, dimensão esta dada pela subjetividade

A educação infantil no sistema regular de ensino é fundamental para garantir que essas crianças tenham uma infância feliz, sejam estimuladas e aceitas junto com crianças



da mesma faixa etária, pois na educação infantil, onde são formados os valores e padrões de comportamento é importante que crianças com deficiência e sem deficiência tenham essa experiência de conviver com as diferenças.

Nesta perspectiva, a figura do professor é muito relevante, uma vez que ele desenvolve diversas ações diretas no processo de inclusão, buscando lidar com as diferenças e preconceitos por parte de alunos e pais, direcionando suas ações em sala de aula por meio de uma vontade de acertar, buscando soluções por meios abstratos até transcendendo limites. Esse professor precisa estar ciente da sua importância na função que desempenha neste momento tão importante da inclusão de crianças no “mundo das letras”.

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ver reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo as suas possibilidades, são próprias de uma escola que se distingue pela diversidade das atividades. O professor, na perspectiva de uma educação inclusiva, não é aquele que “diversifica” para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para os seus alunos ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular (Almeida, 2007).

Saad (2003) refere que a escola tem como função preparar, instrumentalizar a criança para a vida, proporcionando-lhe o desenvolvimento das habilidades físicas, acadêmicas e sociais, auxiliando a criança a alcançar o sentimento de auto-respeito e satisfação, garantindo a oportunidade de maior integração nos relacionamentos com os outros, visando à formação de um cidadão.

Como já mencionado anteriormente, a família e a escola são responsáveis pela formação do indivíduo, não podemos predeterminar qual será o limite de desenvolvimento da criança com síndrome de down, deve-se trabalhar com intervenções precoces e recursos materiais incentivadores para ajudar essas crianças a alcançar um desenvolvimento pleno de seu potencial evolutivo.

O Professor Kleber Barreto em sua aula nos fala que o ser humano precisa criar algo e, quando o ambiente está muito definido começam a surgir os problemas é necessário que o meio crie uma maleabilidade para que a criança exerça algo, uma liberdade, uma criação, pensando no ambiente material, pessoal e pedagógico que seja mais favorável para o aluno.

Como assinala Patto (1981), “...há uma necessidade premente de que se dê uma dimensão realista e uma fundamentação sólida ao ensino, principalmente à educação pré-escolar, tão em foco no presente momento educacional brasileiro”.

É importante que nós, formadores de opinião (professores, pais, psicólogos, médicos,



etc.), refletirmos sobre os problemas que enfrentamos na área do ensino, o que tem sido feito, que tipo de cidadão estamos formando e às necessidades de quem estamos atendendo, ainda de acordo com Patto (1981).

Freller (2004) nos traz que “cabe ao meio ambiente, suficientemente bom, no início representado pela mãe e depois pela escola e por outras instituições, proporcionar essa experiência em vez de privilegiar uma relação com o mundo externo e com a cultura de cópia, adaptação e submissão”.

Finalizo este capítulo com um texto de Maktub.

Como um lápis

O menino olhava a avó escrevendo uma carta. A certa altura, perguntou:

- Você está escrevendo uma história que aconteceu conosco?... E por acaso, é uma história sobre mim?

A avó parou a carta, sorriu, e comentou com o neto. - Estou escrevendo sobre você, é verdade. Entretanto, mais importante do que as palavras, é o lápis que estou usando.

Gostaria que você fosse como ele, quando crescesse.

O menino olhou para o lápis, intrigado, e não viu nada de especial.

- Mas ele é igual a todos os lápis que vi em minha vida!

- Tudo depende do modo como você olha as coisas. Há cinco qualidades nele que, se você conseguir mantê-las, será sempre uma pessoa em paz com o mundo.

- **Primeira qualidade:** você pode fazer grandes coisas, mas não deve esquecer nunca que existe uma Mão que guia seus passos. Esta mão nós chamamos de Deus e Ele deve sempre conduzi-lo em direção à Sua vontade.

- **Segunda qualidade:** de vez em quando eu preciso parar o que estou escrevendo, e usar o apontador. Isso faz com que o lápis sofra um pouco, mas no final, ele está mais afiado. Portanto, saiba suportar algumas dores, porque elas o farão ser uma pessoa melhor.

- **Terceira qualidade:** o lápis sempre permite que usemos uma borracha para apagar aquilo que estava errado. Entenda que corrigir uma coisa que fizemos não é necessariamente algo mau, mas algo importante para nos manter no caminho da justiça.

- **Quarta qualidade:** o que realmente importa no lápis não é a madeira ou a sua



forma exterior, mas a grafite que está dentro. Portanto, sempre cuide daquilo que acontece dentro de você.

- Finalmente, a **quinta qualidade do lápis**: ele sempre deixa uma marca... Da mesma maneira, saiba que tudo que você fizer na vida, irá deixar traços, e procure ser consciente de cada ação.

2.4 Serviço de Orientação à Queixa Escolar e Psicologia Escolar

O Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, no atendimento à Queixa Escolar estruturou-se no propósito de atender os indivíduos no campo de forças onde as objetivações se dão, conhecendo as práticas de sala de aula, o funcionamento institucional, a família, os profissionais envolvidos com esta criança que produz a “queixa escolar”, a fim de repensar as percepções, as práticas e as concepções sobre o aluno-problema.

Trata-se de uma abordagem que parte de uma determinada concepção da natureza e da gênese da queixa escolar. Entenda-a como aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar (Souza, 2007).

Ainda citando Souza (2007) o objetivo da orientação à queixa escolar é conquistar uma movimentação nessa rede dinâmica que se direciona no sentido de desenvolvimento de todos os participantes.

Pensando nessas questões sobre a escola, a família, a criança e o processo de educação inclusiva, pergunto qual o papel do psicólogo na política de inclusão? O psicólogo possui um papel fundamental no processo de inclusão, de início o compromisso com esse fluxo estava selado em virtude da legislação, que exigia, como passaporte de entrada para a classe especial, a avaliação psicológica especificando o nível intelectual da criança.

Dentre as intervenções, realizar um trabalho de apoio ao professor, que precisa sustentar justamente sua função de produzir enlace, em acréscimo a sua função pedagógica, nessa concepção o lugar do psicólogo é o de desconstruir a visão de especialista, não como quem coloca o saber em 1º lugar, mas mostrar outras formas de ensinar a se organizar para dar conta do aluno.

Freller (2004) escreve que:



Esta intervenção, prévia e breve, nos problemas escolares toma como paciente não apenas a criança, mas também sua família e seus professores. O objetivo desse trabalho é criar um espaço no qual todas as pessoas envolvidas, possam formular questões, expressar seus conflitos, repensar vínculos, buscar determinantes históricos específicos de cada caso para procurar estratégias que possam promover o desenvolvimento da criança. Por meio desta intervenção penetramos no conflito predominante, promovendo mudanças, dissolvendo dificuldades, mobilizando ações, possibilitando a comunicação e facilitando um caminho progressivo no processo de amadurecimento da criança e das relações.

Com a política da educação inclusiva o trabalho do psicólogo não pode ser diferente, no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais é necessário conhecer o cotidiano escolar, o universo familiar e construir junto com os agentes escolares, a família e a criança um diálogo para que haja inclusão sobre o novo que está sendo inserido, pensar em conjunto as direções a serem seguidas.

Sabemos que as dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola são fenômenos produzidos por uma rede de relações que inclui a escola, a família e a própria criança, em um contexto socioeconômico que engendra uma política educacional específica. Desta forma, todos os segmentos devem ser incluídos no processo de atendimento, apresentando sua versão sobre o problema, refletindo, contextualizando e buscando soluções diversas para cada caso (Freller; Souza; Angelucci et al, 2001).

A psicologia aplicada à educação tem pouco mais de cem anos e surgiu das necessidades educacionais, principalmente em relação aos problemas de aprendizagem e de comportamento apresentado pelos alunos.

È uma das ciências que surgiu para explicar as diferenças individuais, dentro de uma sociedade liberal que prega a igualdade de oportunidades, a “educação para todos”, num ambiente povoado por desigualdades, como é o da escola, por exemplo.

Como afirma Patto (1981) a psicologia serviu para respaldar a visão de mundo dominante, “entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou papel de destaque”.

O crivo para esse “ilusionismo” é a criação dos testes psicológicos que tomam como padrão a normalidade do indivíduo burguês, onde aqueles que não se enquadravam nesse modelo eram tidos como “anormais”. E isso se perpetuou dentro do desenvolvimento industrial, dentro da educação, nas clínicas, categorizando os indivíduos e as suas potencialidades.



Segundo Masini (1978),

A ação da Psicologia na Educação consiste em propiciar condições de desenvolvimento para que o ser atinja sua identidade e auto-realização, prevenindo desvios ou atrofias de qualquer aspecto. A ação da Psicologia no campo da Educação não é corretiva ou terapêutica. A linha central está em propiciar o desenvolvimento harmonioso do indivíduo, e da consciência de seu significado como indivíduo no contexto onde age.

Para Pfromm Netto (1996), “a psicologia escolar sempre teve em vista o propósito generoso de pôr-se a serviço da promoção do bem-estar humano, centrada esta promoção nas crianças escolares, alunos comuns ou de classes especiais”.

Na perspectiva de Leal (2007), se os psicólogos pretendem constituir uma categoria socialmente importante, no quadro da atual realidade educacional brasileira, devem assumir, organizadamente, os desafios históricos de (re)construção do sistema educacional como um espaço de formação da consciência crítica e da cidadania transformadora. Tal inserção não pode se dar de forma isolada, mas em parceria com outros educadores de boa vontade, comprometidos com a escola democrática – destacando-se as figuras do professor e do gestor escolar.

Tomar cuidado com o ato de diagnosticar, que por um lado localiza o indivíduo, mas por outro pode funcionar como um limite nas expectativas quanto às suas verdadeiras potencialidades, Saad (2003) relata que a produção de uma “verdade absoluta” da pessoa com deficiência adquire sua materialidade, é corporificada por meio de diagnósticos que, ao serem registrados nos prontuários ou nas nossas cabeças, fixam o indivíduo como se estivesse parado no tempo, sem condições de mudar a condição de excepcionalidade no qual foi enquadrado.

Uma psicologia que enfoca na criança a causa dos problemas e dispensa o seu meio de um exame de suas responsabilidades, assina a exclusão social, mesmo com a boa “intenção” de classificar os indivíduos e propor intervenções adaptativas, cria uma ilusão de ajuda aos indivíduos que legitima a excluir.

Exponho a questão do diagnóstico porque aprendi a reproduzir essa prática durante a graduação e senti defasagem no meu curso no que se refere à queixa escolar, que hoje, vejo deveria ter prioridade na formação, ensinando a abranger a demanda da queixa escolar, trabalhando junto aos personagens, bem como a questão da diversidade/diferença.

Hoje vejo, na prática, que não é somente na educação que os profissionais estão mal formados, mas na saúde também, em especial, na área médica, onde os especialistas



estão tendo uma prática fundada em opiniões, preconceitos, sem embasamento teórico, formando opiniões semelhantes sobre o fracasso escolar, culpando o aluno e sua família.

Segundo Patto (1981),

se quisermos realmente uma escola para o povo, no sentido que lhe dão Paulo Freire e M. Tereza Nidelcoff (1975) precisamos formar pessoal docente e técnico para efetivá-lo (...) e quando falo em formação não estou me referindo ao mero treinamento ou adestramento em métodos e técnicas que serão executados mecanicamente nas salas de aula, mas à mudança do esquema referencial dos educadores e dos especialistas voltados para a criança vítima de pobreza, que lhes permitia uma visão de mundo, de escola, de seu papel social, de seus alunos e de seu relacionamento com eles mais abrangente e inserida numa compreensão mais ampla da realidade social brasileira em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Pois um dos questionamentos que o psicólogo encontra trabalhando com a diversidade e a inclusão é o preconceito. E o que faz o preconceito? Ele identifica através de critérios e categorias que a sociedade cria, segundo o momento histórico e a cultura, que exclui a mulher, os negros, os homossexuais, os judeus, os ciganos, os doentes, os indígenas, os pobres, a pessoa com deficiência, os meninos de rua, o bonito e o feio, o bom e o ruim, enfim existe uma série de categorias que levam a exclusão na sociedade moderna.

No entanto, o preconceito, o raciocínio que estabelece as diferenças faz parte de nossa herança enquanto seres humanos, todos nós temos preconceito, porém, estamos no século XXI e é hora de reexaminar essa herança com outros olhos e com outros conhecimentos, recriar a realidade, acolher a mudança, o novo e o diferente.

A sociedade na qual as pessoas apresentam uma atitude preconceituosa não permite a inserção do indivíduo com deficiência em contextos sociais em que o estado de cidadão poderia ser exercitado (Amaral, 1995 *apud* Saad, 2003), dessa maneira a exclusão é uma maneira estratégica de manter as desigualdades. Ainda citando Amaral (1995) *apud* Saad (2003) comenta que,

É somente nos despojando de nossos preconceitos que poderemos abrir as portas da cidadania às pessoas que carregaram um estigma como a deficiência e mais especificamente a síndrome de down, cumprindo nosso papel de “guardiões” dos direitos humanos que não cabe exclusivamente aos aparatos públicos, mas principalmente a cada um de nós.

Na escola, o preconceito também produz o fenômeno da profecia auto-realizadora, e a intensidade deste fenômeno é tanto maior quanto mais novinhos de idade as crianças são, ou seja, quanto mais no início estão na formação de sua identidade, já são vítimas



do olhar que descrê da capacidade de produzir e de aprender e acabam introjetando essa imagem que vem do olhar do educador (Souza, 2007).

Machado, Souza e Sayão (1997) referem que este fato é observado na convivência com as tentativas de inclusão de crianças das classes especiais ou das escolas especiais no ensino regular, onde as dificuldades se resumem a uma valoração negativa da deficiência, à descrença na capacidade intelectual e ao desconhecimento de suas potencialidades para o aprendizado e esses efeitos negativos das profecias auto-realizadoras são produzidos ainda hoje quando vemos no dia-a-dia do processo de escolarização das crianças “diferentes”, em detrimento de todas as propostas metodológicas utilizadas pela pedagogia nesse intervalo de tempo.

A psicologia vem avançando significativamente no que se refere ao processo teórico sobre a escolarização e a inclusão dentro de algumas lógicas, dentre elas Macedo e Amaro (2001) *apud* Amaro (2006) falam da lógica da exclusão e da lógica da inclusão, onde:

Por relações em que os termos são reunidos por atenderem a um critério comum (obter certas notas, expressar certas formas de conduta, aceitar certo contrato institucional, apresentar certas características físicas, intelectuais, etc.), que iguala as pessoas e que exclui (pela indiferença, reprovação, crítica) os que não se encaixam nessa referência, perpetuando e conservando as desigualdades sociais.

Para construir uma educação inclusiva, trabalhar com a questão da diversidade, do preconceito é preciso nos basear pela lógica da inclusão, onde “nesta forma de lógica, as relações são de diferença (sendo a diferença nula uma delas), de singularidade e, portanto, por uma definição que considera indissociavelmente o indivíduo e o contexto, com as múltiplas posições que pode nele ocupar dependendo do sentido ou direção que orienta as relações entre os elementos que compõem o sistema”, relata Amaro e Macedo (2001) *apud* Amaro (2006).

Ainda citando Amaro (2006), uma educação que opera nesta lógica considera que o aluno deficiente é um ser singular, ou seja, que tem características físicas, cognitivas, desejos, sentimentos, expectativas e formas de entendimento do mundo que lhe são próprias, sendo esta singularidade construída nas relações estabelecidas com seu próprio corpo, com as pessoas, os objetos, os espaços, os tempos e as atividades que realizou e realiza em sua vida. Além disso, dar à pessoa com deficiência a oportunidade de exercer um novo papel social, ativo e com possibilidades de atuação social, de aprendizagem e cooperação.

Amaro (2006) nos traz uma importante reflexão no que diz respeito à educação inclu-



siva, “... pelo fato de o termo educação inclusiva ter se difundido a partir da Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca (ONU, 1994), isto colaborou para que as pessoas associem a idéia de educação inclusiva à educação de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais”.

E nos traz três motivos para mudarmos essa concepção:

Primeiro porque, enquanto centralizamos a atenção nestas pessoas, o ônus desta proposta recairá sobre elas, e ainda poderemos esquecer dos demais alunos, que também compõem o cenário educacional. Temos de ter todos os alunos incluídos e não somente os com algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial. Segundo porque o movimento por uma educação inclusiva (em seus princípios e não em sua terminologia) é anterior à citada Conferência.

Mrech (www.educacaoonline.pro.br) localiza as origens históricas deste movimento no entroncamento de quatro fontes básicas: a emergência da psicanálise, a luta pelos direitos humanos, a pedagogia institucional e o movimento de desinstitucionalização manicomial. Terceiro porque temos muitas discussões teóricas atuais que nos falam em favor de uma pedagogia diferenciada.

Essa pedagogia diferenciada trabalha nos termos da competência e no desenvolvimento de habilidades. Amaro (2006) nos explica que na lógica da exclusão as competências e habilidades eram pré-requisitos para a entrada do aluno na escola, já na lógica da inclusão, que se utiliza de uma pedagogia diferenciada, os termos competência e habilidade são desenvolvidos através de conteúdos disciplinares que são meios no processo de construção de conhecimento, ou seja, para agirmos com competência temos de coordenar nossas habilidades.

Ao longo do curso de Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar percebi o quanto reduzia a prática da Psicologia Escolar a um problema **do** escolar, como menciona Meira e Antunes (2003), “descomprometida em relação às questões fundamentais da educação e à necessidade de efetivação de um processo de democratização educacional”.

Dessa maneira, concordo com Machado (2003), quando diz que a nossa função é “problematizar, junto aos profissionais da instituição, as concepções, as práticas e as políticas presentes na singularidade de cada caso, de cada história, de cada discurso. Portanto, o nosso trabalho se refere ao funcionamento institucional”.

Nessa concepção vejo que precisamos trabalhar na lógica inclusiva e valorizar o aluno em sua diferença e semelhança, uma vez que são crianças, brincam, tem família, animais como outras crianças que não tem deficiência. Souza (2007) menciona que devemos fazer do ambiente familiar e escolar da criança um objeto de intervenção, a partir do



princípio de colher as informações e problematizar junto com cada participante da rede (família, escola e criança), promovendo a circulação e a reflexão sobre essas informações, procurando modificar e mobiliar a situação produtora da queixa.

O objetivo da intervenção psicológica, assim, é conhecer e construir conjuntamente com as crianças ou jovens, seus familiares e educadores, inclusões. Sair do âmbito da técnica implica não tomar a intervenção como aplicação de uma fórmula única e geral, mas como situação concreta, que articula vivências singulares a condições sociais compartilhadas. Ai, então, estaremos menos ao lado dos ideais, e mais próximos das pessoas envolvidas, de seus sentimentos, de seus dilemas e, principalmente, de nossas potências de realização (Angelucci e Lins, 2007).

Nesta perspectiva, a intervenção como psicólogo escolar é buscar entender e tomar contato com a rede de relações em que a queixa está sendo produzida, problematizando as práticas escolares e resgatando as potencialidades da criança portadora da queixa no discurso da escola e da família, partindo do pressuposto que toda criança é capaz de aprender (Machado, 1997).

Em uma aula Adriana Marcondes nos fala que força a gente produz dando força e que as informações que passamos são forças, o tempo todo estamos produzindo forças e potencializações, pois nas relações buscamos forças e capacidades de produção.

Collares e Moysés (1997) nos fala que devemos (...) ser profissionais que considerem que todos os homens são de fato iguais, tornados desiguais por uma sociedade dividida em classes, profissionais que compartilhem o respeito por cada homem, por seus valores, por sua vida (...) recolocando a relação entre o profissional e a criança entre dois sujeitos historicamente determinados.

Freller (2004) nos conta que é preciso tomar cuidado para que o psicólogo não fortaleça a idéia de que a diversidade precisa ser domesticada e uniformizada, ao tratar a criança que não atinge o tipo almejado socialmente, realizando um trabalho adaptativo e discriminatório, pois ao atender as crianças com queixa escolar o psicólogo pode confundir “tipo psicológico ordinário com saúde mental”, onde o primeiro refere-se a uma série de características consideradas ideais por uma classe social e o segundo remete a uma estrutura psicológica patológica.

Lendo um artigo da Profa. Ligia Amaral, encerro essa reflexão sobre o nosso papel na educação especial com uma história que ela trabalhou em sua tese de doutorado, que nos conta deu-lhe tanto prazer, tanto de ler como de refletir e tive o mesmo sentimento quando conheci essa historinha que compartilho agora:



Uma joaninha diferente

Autora: Regina Célia Melo

“Era uma vez uma joaninha que nasceu sem bolinhas...”

Por isso ela era diferente. As outras joaninhas não davam ‘bola’ pra ela. Cada qual com suas bolinhas, viviam dizendo que ela não era uma joaninha.

A joaninha ficava triste, pensando nas bolinhas e no que poderia fazer... Comprar uma capa de bolinhas? Ou, quem sabe, ir embora para longe, muito longe dali?

Ela pensava e pensava... Sabia que não seriam as bolinhas que iriam dizer se ela era uma joaninha verdadeira ou não. Mas as outras joaninhas não pensavam assim...

Então ela resolveu não dar mais importância ao que as outras joaninhas pensavam e continuou sua vida de joaninha sem bolinhas...

Até que um dia, as joaninhas reunidas resolveram expulsar do jardim aquela que para elas não era uma joaninha!

Sabendo que era uma autêntica joaninha, mesmo sem bolinhas, teve uma idéia... Contou tudo para o besouro preto, que é parente distante das joaninhas. Decidiram ir à casa do pássaro pintor e contaram a ele o que estava acontecendo.

O pássaro pintor, então, teve uma idéia. Pintou com capricho o besouro, que ficou parecendo uma joaninha de verdade...

E lá se foram os dois para o jardim: a joaninha sem bolinhas e o besouro disfarçado. No jardim ninguém percebeu a diferença. E com festa receberam a nova joaninha.

A joaninha sem bolinhas, que a tudo assistia de cima de uma folha, pediu um minuto de atenção e, limpando a pintura que disfarçava o besouro preto, perguntou:

- Quem é a verdadeira joaninha?”

Amaral (1997) nos traz como reflexão que devemos ser como o besouro e o pássaro pintor, fazendo uma aliança de cumplicidade com a criança/joaninha-sem-bolinhas, para que ela tenha espaço para ser e espaço para provar que sendo uma “verdadeira” criança joaninha (com ou sem bolinhas) é sempre capaz de aprender e de ensinar.



3 RELATO DA ENTREVISTA COM MÃES

Optei pela entrevista semi-estruturada uma vez que ela possibilita a captação imediata da informação, colhendo os depoimentos espontâneos, as opiniões, expectativas e crenças dos envolvidos no assunto pesquisado.

Sempre que pensamos em crianças vem-nos a cabeça uma imagem de vigor, crescimento, energia e muitas expectativas depositadas por pais e professores. No entanto, o que pensam os pais de crianças com síndrome de down, qual é a expectativa dessa família em relação à criança?

Por se tratar de uma iniciação no tema, foi optado entrevistar duas mães com filhos com síndrome de down, que freqüentam a educação infantil no município de Itatiba. Essa escolha se deu em virtude dessas mães não aceitarem que seus filhos continuassem em uma Escola de Educação Especial (APAE) do município optando pelo ensino regular.

Quando ouvimos essas mães damos o direito delas perceberem a sua capacidade de decisão na vida escolar dos filhos, mostrando a importância de tecer um diálogo com a escola, para a recontextualização, se necessário da vida escolar de seu filho.

3.1 Primeira entrevista

Descrição da entrevista com a Sra. Nadir, mãe da G. B. S, sexo feminino, nascida em 30/11/2002, com 4 anos de idade, freqüenta a escola desde início de 2007 e está matriculada no Infantil I, no período da tarde na Creche Sebastiana Bueno Franciscone. Além da professora, a sala de aula conta com o auxílio de uma monitora educacional, que é uma estudante de pedagogia.

Esta família é composta pela mãe e quatro filhos com 4, 17, 21, e 24 anos de idade, sendo uma menina e três meninos, a filha caçula é fruto de um outro relacionamento da mãe.

Sobre a educação inclusiva, a Sra. Nadir relatou que todas as crianças estudam na



escola normal. Ela quis tirar a Gabriela da APAE, depois de 3 anos de estimulação, mesmo sem ela ter tido alta de lá, porque achava que uma escola quando tem outras crianças para conversar melhora uma as outras, “porque lá na APAE ela não falava nada. Às vezes eu fico com medo daqui, tem hora que eu fico com medo dela fugir, ela corre e foge no parque, a Tamiris (monitora) tem que tá de olho direto nela”. Eu acho a educação inclusiva bom.

Sobre como obter uma educação inclusiva de qualidade, ela refere que precisa ajudar a professora a ensinar mais o que ela está fazendo e dá educação. Não teve dificuldade para conseguir a matrícula na escola, mas esperou muito tempo para ter atendimento na saúde.

Gabriela fez estimulação na APAE depois que foi confirmado que deu 21. “Eu só fiquei sabendo depois de 40 dias de nascida porque ela não tinha nenhum sinal, daí o pediatra do hospital mandou procurar um pediatra e foi encaminhada para a Unicamp quando tinha 3 meses, lá os médicos conversaram bastante comigo e disse que deu 21, mas ela só tem o traço do olho, pode olhar as linhas da mão dela são iguais a nossa”. Hoje ela faz fono 1 vez por semana no CAC (Centro de Atendimento à Criança) e eu faço grupo de pais com Assistente Social lá também.

Refere que escolheu a escola de ensino regular porque acha melhor ela estar na escola normal e também é mais pertinho de casa. Diz que no começo do ano ela dava muito trabalho e a escola sugeriu que ela freqüentasse as aulas só duas vezes por semana até vir a monitora.

Conta que Gabriela adora a escola e adora desenhar, quando chega no sábado ela toma banho correndo para vir para a escola de sábado e eu falo que a professora não está lá.

Diz que pensa um futuro bom para ela, pois o médico de Campinas disse que só depende dela para fazer o que quiser na vida, pode até ser médica. Intervi dizendo que depende de nós, adultos, estimularmos bem a G. para que ela desenvolva todo o seu potencial assim como qualquer outra criança precisa de estimulação e de cuidado do meio.

Trouxe que há parceria entre os pais e a escola, pois o modo da professora conversar com ela, “só você vendo, no começo desse ano foi difícil porque ela não parava quieta, corria, fugia e a professora tinha que ficar atrás dela o tempo todo e tinha que largar a sala com as outras crianças para ficar com a minha filha”.



3.2 Segunda entrevista

Descrição da entrevista com a Sra. Mara, mãe de J. S. L., sexo masculino, nascido em 31/01/2001, com 6 anos de idade, frequenta a escola desde início de 2006 e está matriculado na pré-escola, no período da manhã, na Emei Pintassilgo. Além da professora, a sala de aula conta com o auxílio de uma monitora educacional, que é uma estudante de pedagogia.

Esta família é composta pela mãe, o pai e cinco filhos com 6, 12, 15, 18 e 20 anos de idade, sendo três meninas e dois meninos. A filha mais velha é casada e mora em outro Estado.

Sobre a educação inclusiva, a Sra. Mara relatou que acha muito bom, mas que o filho assim como ela tem dificuldades em aceitar regras e limites. “Ele não gosta de regras” (sic). Ele fez estimulação na APAE até os 4 anos de idade quando passou a frequentar a educação infantil no ano seguinte. Relata que Jean mamou no peito até os cinco anos de idade. “Na APAE eles ensinavam as coisas para o Jean através de música”.

Mara conta que não teve dificuldades em conseguir matrícula na escola municipal, mas o Jean só é apegado com uma professora da escola, que era a sua professora no ano passado. Menciona que ele gosta muito da escola e toda vez que passa em frente a ela aponta dizendo que é a escola dele. Passou a maior parte do ano “empacado”, se recusando a fazer qualquer tipo de atividade, só depois quando chegou a monitora o Jean começou a se desenvolver um pouco.

Faz equoterapia e também deu muito trabalho lá, teve que trocar de instrutora porque ele não fazia as atividades. Segundo ela, ele é muito teimoso e não aceita ordens. Sobre como obter uma educação inclusiva de qualidade, ela refere que vai precisar adaptar as lições para o Jean com “sopinha de letras” – (alfabeto móvel).

Comenta que sempre quis ter um filho com síndrome de down, porque assistia na Xuxa e no Teleton e dizia para sua mãe que um dia ia ter uma criança especial. Não relata nenhum tipo de angústia quando soube, após o nascimento, que Jean tinha a síndrome.

Fazia alguns tratamentos na Unicamp, mas desistiu porque sempre mudava de médico e ela tinha que repetir a história do Jean toda vez que ia consultar. Hoje, Jean tem problemas cardíacos e está obeso. Faz fono quinzenalmente no CAC (Centro de Atendimento à Criança).



Está com receio de o Jean sair da pré-escola, onde todos o conhecem e acolhe, para uma escola grande na 1ª série. Pediu a continuação da monitora na sala de aula, pois o Jean ainda precisa se alfabetizar.

Com relação ao futuro diz que não quer nada fácil para o Jean, e que o futuro é incerto, ela espera tudo de bom e que ele não tenha as coisas de mão beijada. Diz que a escola é parceira dela, um sempre ajudou o outro.

Obs. Mara está com um problema de saúde, queixou-se, falou sobre a cirurgia e era necessário retomar o tempo todo com ela sobre o Jean.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A queixa escolar e o trabalho com a inclusão vem sendo objeto de preocupação no trabalho que realizo como psicóloga da educação. A fim de sair de uma prática tecnicista procurei pesquisar criticamente a inserção do psicólogo escolar com a leitura de estudos e pesquisas na área da psicologia escolar, a fim de repensar com bases críticas, sem compactuar com a exclusão escolar, de maneira mais ampla participando da luta por uma sociedade menos desigual, de conduzir-me para uma atuação crítica da vida diária e contribuir para o desenvolvimento educacional das crianças, sempre de um olhar despatologizante e que dê importância para o contexto, isso foi o que me motivou a falar sobre inclusão.

Patto (1981) nos diz que se considerações como estas lançam-nos, sem dúvida, num território novo, ainda não desbravado pelos psicólogos, o que inevitavelmente resulta em insegurança e ansiedade profissional; pois se elas nos alertam para o que não devemos fazer, sob pena de contribuir para a manutenção da dominação econômica e cultural de uma classe sobre a outra, nos deixam, de início, confusos quanto à maneira de atuar profissionalmente.

Vejo que há uma grande discussão acerca da inclusão/exclusão quando se trata das diferenças sociais e a tendência mundial tem sido oferecer educação a todos, independente de etnia, condições sensoriais, sociais, físicas ou mentais. Este é o princípio da inclusão e para termos uma sociedade inclusiva, são necessárias ações conjuntas e integradoras nos diferentes segmentos da comunidade, onde todos tenham, não só, o direito ao efetivo acesso, como também a garantia na qualidade dos serviços e equipamentos oferecidos pelo poder público.

Desse ponto de vista é necessário que o psicólogo tenha uma visão crítica solidamente fundamentada do papel que vem cumprindo junto aos integrantes das populações “marginais”, sobretudo no âmbito escolar, citando novamente Patto (1981).

Além disso, o psicólogo precisa repensar o propósito da educação, compreendendo



a complexidade que envolve esse processo tenha um aluno deficiente, envolve ações e relações que precisam ser planejadas pelo e para o aluno tendo como eixo norteador o contínuo preparar alunos, a família e a escola para a vida. Vencer as várias barreiras visíveis como as arquitetônicas e as pedagógicas e as barreiras invisíveis como o preconceito e o estigma.

A inclusão na educação infantil de crianças com deficiência é um processo complexo que envolve a adaptação de todas as partes envolvidas, família, escola, a sociedade em geral e a própria criança. Acredito que este é um bom momento para fazermos uma reflexão sobre os desafios que a educação em geral deve enfrentar, mais concretamente, e Educação Inclusiva, onde o psicólogo escolar deve ser um especialista bem preparado no campo da psicologia e ser capaz de compreender os problemas relacionados com a escola.

Quanto à terminologia se usa integração ou inclusão, vejo que ambos têm como idéia a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, Leal (2006) “estando à integração voltada para o indivíduo modificando-se em função do ambiente e a inclusão centrada no ambiente adequando-se para atender às necessidades dos deficientes”.

A equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação faz um trabalho de inclusão numa perspectiva interdisciplinar, com a perspectiva do direito à diversidade. Este tipo de trabalho é um exercício cotidiano na construção de cada caso, pois muitas vezes os campos teóricos e políticos guardam contradições de posicionamento.

Levo para essa equipe que é preciso repensar o atendimento às crianças com queixa escolar, buscando conhecer as versões da família e da escola sobre o processo que envolve os problemas escolares, conhecendo o universo familiar e o cotidiano escolar, onde o papel do psicólogo é ser intermediário nesta rede de relações, desprovido do seu “poder” ou saber científico, mas dando o poder aos personagens principais dessa trama escolar, considerando também as características pessoais de cada criança. O serviço de orientação à queixa escolar tem a importante função de contribuir, de forma breve e atuante, neste sentido.

O psicólogo deve procurar ser esse intermediário porque o trabalho com a inclusão tem muitos obstáculos e é necessária a compreensão e participação de vários segmentos sociais, sejam eles, profissionais da saúde, da ação social, autoridades, escola e principalmente da família, pois há quem diga que é na busca da inclusão social que se consegue a inclusão escolar, enquanto outros acreditam que apenas com a inclusão escolar é possível se modificar a sociedade e torná-la inclusiva.

Sobre a entrevista com as mães, ela proporciona apenas uma ilustração da visão



de cada uma, apenas como um adendo para alimentar a contribuição. Fazendo uma análise das entrevistas, vemos que quando a escola e a família caminham juntas, cada um preservando as suas características, ocorre o bom desempenho escolar das crianças com necessidades educacionais especiais e o atendimento à criança, à família e à escola nos primeiros anos escolares são fundamentais para que possam expressar suas dúvidas, receios, medos, angústias, frustrações e conquistas. Na fala das mães podemos avaliar os benefícios e as dificuldades da inclusão escolar na educação infantil para todos os agentes envolvidos.

Este trabalho que ora apresento constitui-se numa construção de novas possibilidades de reflexão crítica na atuação do psicólogo escolar e o trabalho com a educação inclusiva, rompendo com a hegemonia da técnica, buscando respostas e soluções para as dúvidas, entrando em contato com os professores e potencializando seu trabalho, conhecendo a realidade objetiva que eles se encontram na implantação impositiva de tantas políticas públicas.

Collares e Moysés (1997) defendem que é preciso aprender a olhar. Olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta. Não se propõe nenhuma tarefa previamente definida, não se pergunta se sabe fazer determinada coisa... pergunta-se o que ela sabe fazer... ou seja, ao invés de a criança se adequar ao que o profissional sabe perguntar, este é quem deverá se adequar às suas expressões, a seus valores, a seus gostos.

Finalizo lembrando de uma conferência sobre gestão educacional do Professor Benno Sander e acreditando que mudar os paradigmas psicologizantes é o caminho da qualidade de vida humana na educação e na sociedade, então é hora de continuar a escrever a história da educação inclusiva no Brasil com compromisso, política pública organizada pelos Governos, especialistas de diversas áreas, especialmente professores e gestores escolares, ao som do poeta Geraldo Vandré:

“Vem vamos embora, que esperar não é saber,

“Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.



5 BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA M. da S. R. A escola inclusiva e os alunos com deficiência intelectual. Disponível via URL em: <http://www.saci.org.br>. Acesso em: 17 de novembro de 2007.

AMARAL, L. A. Histórias da exclusão – e de inclusão? – na escola pública. In: CASA DO PSICÓLOGO/CRP – 6a. REGIÃO. Educação especial em debate. Casa do Psicólogo: São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.

AMARO, D. G. Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ANGELUCCI, C. B. Uma Inclusão nada Especial: Apropriações da Política de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Pública de Educação Fundamental do Estado de São Paulo. 171f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia Escolar, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

ANGELUCCI, C. B.; LINS, F.R.S. Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. In: SOUZA, B. de P. (org) Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

ARANHA, M. S. F. (org.) Educação Inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica. Coordenadoria geral SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial, 2004.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei No. 8069/90. Coelho, Maria Alice Alves (apresent.) São Paulo: Imprensa Oficial.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe no capítulo V sobre Educação Especial. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 de novembro de 2007.

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



BRASIL, Constituição, 1988. Constituição da República federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

BUENO, J. G. S. Práticas Institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: CASA DO PSICÓLOGO/CRP – 6a. REGIÃO. Educação especial em debate. Casa do Psicólogo: São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.

CARMO, S. M. Um breve panorama do que já foi feito pela educação especial no Brasil e no mundo. Disponível via URL em: <http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial>. Acesso em: 05 de novembro de 2007.

CASA DO PSICÓLOGO/CRP – 6a. REGIÃO. Educação especial em debate. Casa do Psicólogo: São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.

CASARIN, S. Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente. In: MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom: Editora SENAC, 1997.

CROCHIK, J. L. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: CASA DO PSICÓLOGO/CRP – 6a. REGIÃO. Educação especial em debate. Casa do Psicólogo: São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Respeitar ou submeter: A avaliação de inteligência em crianças em idade escolar. In: CASA DO PSICÓLOGO/CRP – 6a. REGIÃO. Educação especial em debate. Casa do Psicólogo: São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.

FERREIRA, A. B. de H. Novo Aurélio Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa. 3a. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FRELLER, C. C.; SOUZA, B. de P.; ANGELUCCI, C. B.; BONADIO, A. N.; DIAS, A. C.; LINS, F. R. S.; MACEDO, T. E. C. R. de. Orientação à Queixa Escolar. Revista Psicologia em Estudo. Maringá, v. 6, n. 2, jul./dez. 2001.

FRELLER, C. C. Crianças Portadoras de Queixa Escolar: Reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de. (orgs) Psicologia escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GIL, M. Alunos com deficiência: a escola prepara mesmo para a vida? Projetando o futuro de crianças e jovens com deficiência. Rede Saci – 31/07/2007.

JANIAL, M. I. Integração de alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor de escola. In: MANZINI, E. J. (org.) Integração do aluno com deficiência: perspectiva e



prática pedagógica. Marília: UNESP, 1999.

LEAL, E.N. A criança com síndrome de down: expectativa da mãe sobre o processo de inclusão escolar. 2006. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2006.

LEITE, S. A. da. S. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. In: SOUZA, B. P. (Org.). Orientação à Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R.; SAYÃO, Y. As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In: CASA DO PSICÓLOGO/CRP – 6a. REGIÃO. Educação especial em debate. Casa do Psicólogo: São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.

MACHADO, A.M. Os Psicólogos trabalhando com a escola: Intervenção a serviço do quê? In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. (orgs.) Psicologia Escolar: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom: Editora SENAC, 1997.

MANZINI, E. J. (org.) Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica. Marília: UNESP, 1999.

MARQUES, C. A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom: Editora SENAC, 1997.

MASINI, E. F. S. Ação da Psicologia na escola. São Paulo: Cortez Moraes, 1978.

MASINI, E. F. S. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom: Editora SENAC, 1997.

MONTE, R. F. do. ; SANTOS, I. B. (coord.) Saberes e práticas da inclusão: introdução. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

MOUSSATCHÉ, A. H. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom: Editora SENAC, 1997.



OLIVETO, J. Dificuldades de professoras de pré-escola no trabalho de integração de alunos com deficiência. In: MANZINI, E. J. (org.) Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica. Marília: UNESP, 1999.

PATTO, M. H. S. (org.) Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

PFROMM NETTO, S. In: WECHSLER, S. M. (Org.). Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática. Campinas: Editora Alínea, 1996.

SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de down. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2003. SASSAKI, R.K. Lista de checagem sobre as práticas inclusivas na sua escola. Disponível via URL em: http://www.inclusao.com.br/projeto_textos2.htm. Acesso em : 25 de setembro de 2007.

SOUZA, B. de P. (org) Orientação à Queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, B. de P.; SOBRAL, K. R. Características da clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, indicações e perguntas. In: SOUZA, B. de P. (org) Orientação à Queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

VOIVODIC, M. A. M. A. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.



ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS MÃES

Nome do entrevistado:

Nome do filho (a):

Idade do filho (a):

Série escolar:

Período:

Escola:

Sua família é composta por:

O que é Educação Inclusiva para você?

Como obter uma educação inclusiva de qualidade?

Seu filho (a) faz algum tipo de estimulação em outra instituição?

Você escolheu a escola de ensino regular ou preferiria outro tipo de escola? Por quê?

O que você acha da monitora em sala de aula?

Foi preciso algum tipo de adaptação ou exigência para o (a) seu (sua) filho (a) estudar nesta escola?

Seu (sua) filho (a) gosta desta escola?

Há parceria entre os pais e a escola?

O que você pensa sobre o futuro dele (a)?