

APOIO SOCIAL NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES¹

Rafael Barreto de Mesquita*
Patrícia Moreira Collares**
Fátima Luna Pinheiro Landim***
Ana Carolina Rocha Peixoto****

RESUMO

Acredita-se que os prejuízos nos relacionamentos, bem como no acesso aos espaços sociais, possam ter seus efeitos minimizados por meio do apoio social, seja este emocional, de informação ou material. Considerando-se a realidade das crianças com necessidades educacionais especiais (NEEs), as estratégias de inclusão ganham reforços na valorização dos elos informais e das relações proporcionadas pelas redes de apoio social. Objetivou-se investigar a percepção de professores que atuam junto a crianças com NEEs acerca do apoio social a eles fornecido que favoreça a inclusão dessas crianças em escolas regulares de ensino. Utilizou-se a abordagem qualitativa, juntamente com a entrevista semiestruturada como técnica de coleta dos dados aplicada a oito professores de escolas públicas do Município de Fortaleza - CE. Com os resultados, verificou-se que os informantes recebem minimamente os três tipos de apoio social. O apoio informativo foi referido como sendo provido por profissionais e instituições de saúde, enquanto os apoios emocional e material provêm da escola e da família, ou não foram referidos. Concluiu-se que, na realidade da criança com NEEs, a inclusão na escola regular, mais do que a adequação dos espaços físicos, requer esforços no sentido de mudanças que englobam a configuração das redes de apoio social.

Palavras-chave: Apoio Social. Crianças portadoras de Deficiências. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Neste artigo parte-se do entendimento de que são necessários estudos para aprofundamento do tema das redes sociais (formais e informais) que desempenham papel de suporte ou de apoio à escola regular, na proposta de incluir em seus espaços as crianças com necessidades educacionais especiais (NEEs). A justificativa para sua elaboração ancora-se fortemente no discurso atual de que, no desempenho das ações de inclusão, o professor enfrenta limitações tanto técnicas como emocionais⁽¹⁻²⁾. Esse é um ponto crítico para o professor que necessita lidar cotidianamente com a deficiência, podendo resultar em fracasso caso não haja apoio ou assistência especializada⁽³⁾.

O Ministério da Educação entende por NEEs altas habilidades/superdotação; autismo; deficiência física, auditiva, visual, mental ou múltiplas; síndrome de Down e condutas

típicas⁽⁴⁾. Elaborada com apoio na Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em 1994, a política de inclusão das crianças com NEEs nas escolas regulares brasileiras data de mais de dez anos e se encontra embasada na Declaração de Salamanca. Um dos seus focos, no sentido de garantir acesso e permanência dessas crianças nos espaços educacionais, é o estímulo à criação de redes de apoio social⁽⁵⁾.

A articulação das redes sociais, por seu lado, passa tanto pela iniciativa do poder público quanto pela consciência plena da cidadania e por princípios de solidariedade que possam implicar pessoas (e instituições) com diferentes papéis, comprometidas com o bem comum⁽⁵⁻⁶⁾. As ações ganham reforço na valorização dos elos informais e das relações proporcionadas pelas redes sociais, que visam a incentivar a participação de todos e reduzir as pressões excludentes.

Na realidade das crianças com NEEs, o

¹Pesquisa realizada com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

*Fisioterapeuta. Residente em Fisioterapia. E-mail: rafaelfisioterapia@yahoo.com.br

**Fisioterapeuta. Mestranda em Saúde Coletiva/Universidade de Fortaleza (UNIFOR). E-mail: pmcollares@yahoo.com.br

***Enfermeira. Pós-doutoranda em Saúde Coletiva no Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da graduação em Enfermagem e do Mestrado em Saúde Coletiva da UNIFOR. E-mail: lunalandim@yahoo.com.br

****Terapeuta Ocupacional. Mestre em Saúde Coletiva/UNIFOR. E-mail: anacarolinarochapeixoto@yahoo.com.br

profissional da saúde destaca-se como importante fonte de suporte, não só para o educador mas também para a criança e sua família, principalmente no que tange ao conhecimento específico das patologias e tratamentos e às suas complicações e implicações no desenvolvimento. Acredita-se que os prejuízos nos relacionamentos das crianças e das suas famílias com os educadores, bem como no acesso e permanência no espaço escolar, possam ter seus efeitos minimizados por meio de redes de apoio social com essa configuração⁽⁶⁾.

O interesse por conhecer os benefícios das redes de relações pessoais data, mais expressivamente, do final da década de 1970. Desde então, estudos vem sendo desenvolvidos, sendo relevante aqui mencionar os que buscam travar relação entre o apoio social e as condições de vida e de bem-estar dos grupos populacionais⁽⁶⁻⁸⁾.

Embora se reconheça a inexistência de consenso quanto ao conceito de apoio social⁽⁶⁾, já é muito bem aceita entre os pesquisadores a ideia de que a quantidade e a qualidade das trocas (o apoio social) proporcionadas pelas pessoas em interação têm influência direta na capacidade dessas em administrar conflitos internos e em resolver problemas práticos, promovendo bem-estar físico e emocional⁽⁹⁻¹⁰⁾.

Comunga-se ainda do entendimento de que o apoio social como categoria comporta uma estrutura e uma função⁽⁷⁾. No referente à função, os três tipos de apoio mais reconhecidos pelos autores, os quais aparecem em quase todas as taxonomias, são: apoio emocional, apoio instrumental ou tangível e apoio informativo⁽¹¹⁾. No campo da saúde, por apoio informativo entende-se a ação de dar e receber informações úteis para o entendimento das alterações que a doença provoca no organismo humano, ensinar maneiras de viver melhor, prevenir agravos e tratar os fenômenos associados. O apoio emocional diz respeito à propriedade de poder contar com alguém para falar, partilhar emoções e interesses, tudo que implique em bem-estar psicoemocional. O apoio instrumental traduz-se pela ajuda material de toda espécie: dinheiro, instrumental de trabalho, produtos de consumo, bens duráveis e tudo o mais que possa ser doado, herdado ou tomado como empréstimo. Também

se diz das ações e favores prestados que servem para facilitar a resolução de problemas práticos e a realização das atividades de vida diária⁽¹¹⁾.

Quanto à estrutura, tanto o apoio social como a rede social em que a criança se insere podem ser classificados em formal ou informal⁽¹²⁾. No tocante ao campo da educação inclusiva, enquanto a rede social formal abrange as organizações sociais formais que se articulam em prol da causa das crianças com necessidades especiais de aprendizagem (escolas, organizações governamentais e não governamentais, serviços sociais e de saúde), o suporte social encerra as trocas materiais, informativas e psicossociais proporcionadas pelos profissionais (pedagogos, médicos, fisioterapeutas, enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos e outros) organizados no sentido de fornecer ajuda técnica uns aos outros, assim como para a criança e sua família. A rede de suporte social informal, por sua vez, inclui as células de sociabilidade mais primárias dos indivíduos (família nuclear e estendida, amigos, vizinhança), ficando o apoio caracterizado por critérios pessoais adotados, como o dever para com o outro, o sentimento de companheirismo e de responsabilidade, a gratidão e a solidariedade.

Dito isto, importa, por fim, evidenciar o objetivo que mobilizou o estudo: investigar, na percepção de professores que trabalham com crianças com NEEs, o apoio social existente ou o necessário, traçando relações entre esses e o favorecimento das ações de inclusão.

METODOLOGIA

Para conduzir o estudo, elegeram-se pressupostos da metodologia de Análise de Rede Sociais (ARS), naquilo em que esta favorece uma aproximação com a dimensão qualitativa do fenômeno estudado⁽¹¹⁾.

Foram tomados como atores sociais do estudo oito educadores da rede regular de ensino municipal de Fortaleza – CE, que mantinham em suas salas de aula pelo menos duas crianças com as NEEs paralisia cerebral, síndrome de Down, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor ou outra.

A coleta de dados se deu por meio da entrevista individual⁽¹²⁾ e com suporte nas seguintes questões geradoras: 1) “Gostaria que

você pensasse nos seus alunos com NEEs e referisse nomes de pessoas com quem você pode contar, mencionando o significado delas no favorecimento das ações que desenvolve com fins de inclusão desses alunos na escola”. 2) “Comente as principais dificuldades enfrentadas em seu cotidiano com as crianças com NEEs, mencionando aquilo que você considera que poderia ser solucionado com específico apoio externo”. Utilizaram-se os espaços internos das escolas abordadas para dar andamento às entrevistas, respeitando-se agendamento prévio.

Como forma de complementar⁽¹²⁾ os dados qualitativos obtidos com a entrevista, foram levantadas variáveis elucidativas, tais como: capacitação dos educadores para trabalhar com crianças com NEEs; tempo de atuação profissional dos educadores com crianças portadoras de NEEs; número de crianças assumido por educador; idade das crianças com NEEs e diagnóstico clínico dessas crianças.

Os dados foram submetidos a tratamento, de maneira a, primeiramente, identificar os sistemas classificatórios que permitissem organizar o *corpus* em tamanhos manuseáveis. Em função desses sistemas, os dados foram disponibilizados e analisados com o apoio de referencial teórico pertinente e atualizado.

Em obediência ao estabelecido pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde⁽¹³⁾, critérios éticos foram obedecidos e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade de Fortaleza – COÉTICA – mediante o Parecer n.º 235/2005. Para resguardar a privacidade e assegurar total anonimato aos informantes, estes foram chamados de: Educador 1, Educador 2, etc., enquanto as crianças receberam nomes de flores (Margarida, Rosa, Cravo, etc.).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca por conhecer as percepções acerca do apoio social e seu papel na inclusão do aluno, procurou-se atentar para os discursos gerados, identificando-se, inicialmente, características relevantes relacionadas às crianças com necessidades especiais, aos professores e à escola. Reflete-se sobre elas, advogando-se a tese de que podem atuar tanto como facilitadores

quanto como dificultadores da construção de espaços educacionais com potencial para absorver a diversidade. Nos domínios investigados vão surgindo dados que permitem sinalizar caminhos de superação.

No tocante às crianças que frequentavam as escolas-lócus da pesquisa, foi relatado existirem diagnósticos de NEEs com graus de dependência e características distintos, a saber: paralisia cerebral, síndrome de Down e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Ainda foi referida a presença de crianças cujo diagnóstico não foi informado pelos pais ou pessoas responsáveis, de maneira que as professoras o desconheciam.

O número médio de crianças por professora era de dois, os gêneros estavam presentes na escola em relativa proporção, e as idades variavam entre dois a sete anos. As crianças tinham origem na mesma comunidade, de maneira que a condição socioeconômica não variou entre as famílias, sendo compatível com a classe médio-baixa. As famílias professavam fé, porém a professora não sabia informar a religião de cada uma.

O tema *inclusão*, no paradigma atual, ganha aproximação considerável com o tema *diversidade*, de maneira que na realidade da criança dar atenção à diversidade é acreditar que toda ela – independentemente e de um diagnóstico clínico, da classe socioeconômica, sexo, religião ou cultura – pode pertencer a uma comunidade⁽¹⁴⁾, no caso aqui em foco, a escola; e nesse aspecto, as escolas lócus de investigação agiam em coerência.

Não obstante, um aparte que se considera necessário é que as mudanças na educação preconizadas para esses espaços devem acontecer para todos⁽¹⁵⁻¹⁶⁾, e não só para a criança com NEEs. Depoimentos tornam claro que essa percepção não existe entre as educadoras entrevistadas:

As minhas salas têm 10 alunos, [referindo-se a crianças com e sem NEE] que já é o máximo, e às vezes eu acho difícil para passar o conteúdo, aí eu tento passar de uma maneira mais fácil, por que eles [referindo-se às crianças com NEE] não têm condição de aprender do mesmo jeito que eu ensino para as outras crianças [...] (Educadora 7).

Os fragmentos abaixo descrevem outros relatos que merecem preocupação por parte dos estudiosos do tema:

Eu acho que a principal ajuda que a gente precisa é de como lidar com as crianças especiais, porque até no material das livrarias você encontra instrução, mas não em particular para crianças especiais. Porque eles não dizem como trabalhar aquele material com a criança especial, não tem onde a gente achar. Se fala muito na inclusão, mas não tem material adaptado [...] (Educadora 3).

Ela estudou comigo o ano todinho e quando foi no fim do ano a criança tinha se apegado tanto que não quis mudar de sala, ir para a outra tia no jardim I. Daí, ela ficou estudando de novo comigo no maternal. Mas eu chamei o pai e a mãe dela, expliquei que ela tinha capacidade de passar do maternal. Mas eles disseram: - Tia, ela se deu tão bem com você, que eu tenho medo de passar ela para outra tia! (Educadora 4).

Para ser o primeiro ano que eu peguei criança assim, eu gostei muito. Foi, das experiências que eu tive, a melhor para mim, algo muito especial [...] São crianças que eu me apeguei muito! (Educadora 8).

Diante de tais depoimentos, concorda-se que a proposta de inclusão de crianças com NEEs gera demandas tanto no âmbito estrutural como no das atitudes, relacionadas especialmente à família e à prática pedagógica dos professores⁽¹⁶⁾. Destarte, uma preparação específica para esses segmentos deve fazer parte do cenário de mudanças, como um imperativo que favoreça respostas adequadas; porém o que se constatou não responde a tal imperativo.

As oito educadoras entrevistadas, muito embora o tempo de atuação profissional mínimo fosse de sete anos e o trabalho com crianças com NEEs já viesse sendo desenvolvido havia pelo menos dois anos, possuíam apenas a graduação em Pedagogia, não tinham feito especializações ou qualquer outro curso que abordasse a natureza das NEEs. Informaram, ainda, que antes da experiência que vinham obtendo na escola, nunca haviam entrado em contato com crianças com tais peculiaridades.

Ora, até para avaliar uma criança com NEEs trabalhando-se com ela, é preciso dominar conhecimentos específicos e formas diferenciadas também especiais para, a partir daí, identificar e explorar suas potencialidades e habilidades. Ademais, é preciso definir as

políticas específicas que os sistemas de ensino devam oferecer aos alunos, bem como disponibilizar professores com capacitação adequada para o atendimento especializado e para trabalhar os recursos necessários à inclusão dessas crianças na rede regular^(2,17). Por sua vez, as escolas devem se organizar para assegurar aos seus alunos com NEEs currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, que atendam às suas necessidades, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 1996) em seu artigo 59⁽¹⁷⁾.

Ainda, a inclusão é prevista a partir da integração entre os subsistemas sociais, incluindo o familiar⁽¹⁸⁾. Por outro lado, se integrar e incluir depende de direcionamentos políticos, depende muito mais da escola como subsistema social que busca fazer a diferença. Os depoimentos permitem, todavia, inferir dificuldades em formar parcerias, bem como a manutenção das existentes como um mecanismo permanente de trocas de experiências. É o que se constata no tocante ao Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce (NUTEP), entidade sem fins lucrativos que funciona no complexo hospitalar da Faculdade de Medicina, unidade ligada à Universidade Federal do Ceará:

Uma vez, o NUTEP mandou uma carta-convite para todas as professoras que trabalham com as crianças de lá. Lá sim, eu vivenciei a experiência de trocas e foi muito bom. [...] Mas não teve mais, pois eles disseram que não tão preparados para manter essas reuniões. [...] (Educadora 5).

O que se constata em relação ao tema é que a rede de parcerias articulada a partir da escola ainda é incipiente, ou seja, a escola – dada uma herança cultural forte – ainda permanece centralizada nas responsabilidades com a educação formal. As iniciativas de articulação vêm, muitas vezes, de fora para dentro da escola. No caso do NUTEP, as crianças, antes de acessarem as salas de aula, já são clientes desse Núcleo, de maneira que o trabalho desenvolvido junto aos professores passa a ser uma continuidade daquele já realizado nos espaços do serviço e em domicílio, junto aos pais.

O fato é que a escola (representada aqui pelas educadoras) vai ressentir-se da “pouca disponibilidade”, mas também pode adquirir - e vem adquirindo - consciência da necessidade de

um movimento na direção de intensificar essas parcerias. É o que se constata no seguinte depoimento:

Realmente, eles (referindo-se aos profissionais do NUTEP) têm muitos alunos, e como eles fazem uma visita por sexta-feira não tem como dar conta de mais do que isso. Eles se propõem a, pelos menos, uma vez por ano fazer um encontro desses com os professores de todas as escolas, e isso já é muito bom. A gente é que tem de ver quem mais pode trazer outros tipos de ajuda, porque pro NUTEP não dá mais do que isso (Educatória 5).

Defende-se, inclusive, que o movimento em prol das parcerias deva se dar antes da presença dos alunos com NEEs nas salas de aula, para assim minimizar os impactos (negativos) que essa experiência pode trazer para todos os grupos envolvidos.

Dentre os muitos aspectos suscitados por esta realidade, seria o caso de questionar onde estão os profissionais que se supunham qualificados para assumir as escolas especiais, e por que estes não estão sendo pensados como importantes nós na rede que se tem de formar em prol de uma transição sem perdas para nenhum dos lados envolvidos; pois é óbvio que, se o adulto (família, educadores) sofre com a mudança, sofrem muito mais as crianças que estão sendo encaminhadas às escolas regulares.

No que se refere ao modo como o apoio social é percebido pelo professor, ficou irrealista abordar, para os fins deste artigo, tudo que emergiu dos depoimentos; por isso foram eleitos os temas: “Aspectos positivos e a melhorar na inclusão” e “Os suportes percebidos”.

Aspectos positivos e a melhorar na inclusão

Quando se voltou a falar dos aspectos a melhorar, emergiu a necessidade de rever o quantitativo de alunos por sala, capacitar melhor o professor, preparando-o melhor para dar respostas adequadas diante da diversidade, a exemplo da necessidade de incluir a criança com NEEs, e oferecer suportes apropriados, para assim minimizar a insegurança quando é considerado o grau de dependência de cada criança.

Ficou constatada a presença da família na escola como um aspecto favorável à inclusão da criança com NEEs. Fragmentos de falas confirmam essa inferência:

...os pais, eles ajudam muito [...] telefonam, perguntam como é que ela está. A participação deles é ótima (Educatória 2).

Neste experimento existem também relatos de como o trabalho em cooperação com outros atores dentro da escola permite responder adequadamente aos problemas que surgem:

A diretora participa da escola, ela vê a necessidade deles na sala de aula e na escola. É tanto que tem uma aluna que tem uma cadeira especial para ela. [...] A diretora logo de cara viu o problema dela, então ela participa muito (Educatória 2).

... o desempenho da criança não depende só da gente, depende dos pais em casa também. Sábado teve o dia das mães e vieram muitos familiares. Então, eu conversei muito com a mãe do... dele (referindo-se a uma criança com NEE) sobre a agressividade dele (Educatória 8).

Também favorece no desempenho de tarefas que a inclusão pressupõe:

... as outras tias ajudam: quando é preciso levar ao banheiro (citando um exemplo). Tão sempre participando de tudo (Educatória 2).

Eles (referindo-se aos profissionais do NUTEP) conversam com a gente, explicam da fisioterapia, da maneira de trabalhar com as crianças, sobre as que usam prótese auditiva ou os óculos... Cada profissional explica uma coisa que ajuda a gente depois, no dia-a-dia (Educatória 1).

Compreende-se que o contexto da escola, mais particularmente o da sala de aula, é moldado pela demanda de inclusão que se opera desde a sociedade. Nesses termos, a colaboração estabelecida entre os próprios professores e destes com demais segmentos sociais vem desenhando os cenários, como também os modos de se trabalhar. Isso pode assegurar a permanência da criança com NEEs nos espaços escolares, mas não garante a inclusão, requerendo permanente vigília e avaliações, que permitam potencializar algumas práticas e eliminar as que não favoreçam o pleno desenvolvimento dos indivíduos envolvidos.

Os suportes percebidos

As políticas voltadas à inclusão pressupõem intensificação dos suportes (ou apoio) existentes e o surgimento de outros, quando prescrevem a urgência da formação de recursos humanos, a

ampliação dos recursos financeiros e pedagógicos e a descentralização das ações⁽¹⁹⁾. O que se percebe com estudos dessa natureza, em que se dá ouvido aos sujeitos, é uma lacuna entre o ideal estabelecido pelas políticas públicas e o real experimentado pelos que mais diretamente lidam com sua implementação - no caso em foco, os educadores nas escolas regulares.

As entrevistadas queixaram-se da falta de apoio no domínio da informação. Além de evidenciarem em que grau acontece a colaboração dos profissionais de saúde, como apoio informativo, os depoimentos insinuam a necessidade da presença constante desse grupo profissional como apoio informativo, instrumental e emocional; em particular nas fases mais iniciais da inclusão.

Fora o apoio do NUTEP, a gente não tem nenhum (referindo-se ao apoio informativo). Principalmente aqui, nessa área (referindo-se ao tema da inclusão). É muito difícil (Educadora 1).

O suporte informativo, além de propiciar o desempenho das ações de inclusão, atua para minimizar o impacto provocado pelo enfrentamento de situações novas e estressantes⁽²⁰⁾. Na ausência de mecanismos formais permanentes que operem para fornecer esse tipo apoio, as práticas vão denunciar improvisos, e os mecanismos alternativos dependem de proatividade. É o que revela o depoimento:

Eu tiro muito das revistas, das reportagens. Eu venho me pegando muito a essas coisas. [...] Teve um mês que o tema (referindo-se a uma revista especializada) veio justamente sobre a educação inclusiva. Eu guardei essa reportagem e trago aqui pra escola. No nosso planejamento, a gente faz a reflexão daqueles textos. [...] Eu acho que é muito bom a gente ler e pesquisar sobre essas coisas, porque trabalha muito melhor (Educadora 4).

Entre as principais metas do “Plano Nacional de Educação 2001” estão a educação continuada dos professores em exercício e o trabalho em parceria com as áreas de saúde e de assistência social⁽¹⁷⁾. Destarte, compreende-se haver necessidade de debater tais planos de metas, considerando-se a carência enfrentada no dia-a-dia das escolas e as realidades particulares. Assim, as tomadas de decisão no campo prático poderiam tanto favorecer a inclusão das crianças

com NEEs como melhorar as condições em que essa inclusão se efetiva.

O apoio nas modalidades emocional e material foi declarado por parte das educadoras como inexistente:

Esses outros tipos de apoio, tanto material como emocional, estão ausentes, pois a gente não recebe doação nem apoio de ninguém. (Educadora 1).

Foi feita uma ressalva quanto à participação dos pais como apoio material, o que leva a refletir sobre o tipo de participação da família como elo na rede de inclusão social dessas crianças. De acordo com uma educadora:

Em relação aos pais, eles ajudam muito. Por exemplo: se eu estou precisando de uma coisa e digo: - Oh vamos trazer isso, ou uma fraldinha... As coisas que elas sempre precisam, eles ajudam. Telefonam, perguntam como é que ela está, o que necessita. A participação deles é ótima. (Educadora 2).

A família tem um papel importante, atuando como suporte desejável no contexto da escola inclusiva⁽²⁾; entretanto advoga-se discernimento tanto para não limitar a participação dos pais no apoio material quanto para que essa sua participação na escola não chegue aos limites da intromissão, uma vez que os pais podem ser movidos por receios ou fragilidades relativas também ao pouco conhecimento acerca do propósito da inclusão. Um depoimento pode justificar essa preocupação:

A mãe daquela aluna (reportando-se a um depoimento anterior abordando o mesmo caso), muito participante ela, disse assim: - Tia, eu resolvi deixar a minha filha, no próximo ano, com você de novo. Aí eu perguntei: - Por quê? Ela tem a capacidade de acompanhar o Jardim I! A mãe respondeu: - Mas ela se apegou muito! Eu tenho medo da reação dela quando mudar de tia. [...] A diretora não falou nada... Eu disse pra esses pais: - Vocês quem sabe! Se me ajudarem... (Educadora 4).

Concorda-se que o percurso no sentido da inclusão é, por um lado, favorecido, e por outro, difícil/sinuoso, motivo pelo qual a inclusão de crianças com NEEs deve ser compreendida como etapa de mudanças, inclusive de valores envolvendo o discurso da igualdade, justiça e participação. Fora disto, os discursos, mesmo que revelem percepção positiva relacionada ao apoio recebido no âmbito da inclusão de crianças

com NEE – como é o caso daquele destacado acima – podem encobrir modos de operar que desvirtuam essa política social.

Com o intento de tentar eludir esse problema, acredita-se que ao se pensar, em qualquer instância, o processo de inclusão, devem-se prever medidas para envolver as pessoas diretamente em contato com as crianças com NEEs, como também os vários outros segmentos da escola e da sociedade. Tanto a família como as demais pessoas que a rodeiam devem aceitar as diferenças inerentes a cada um dos atores sociais envolvidos no processo, bem como desenvolver uma nova maneira de mensurar a “diferença” e procurar soluções para cada criança, colaborando para com uma pedagogia que garanta reais possibilidades a todas elas⁽¹⁹⁾.

O governo, de seu lado, tem o poder de atuar não só em relação à criança e à escola – por meio de leis de acesso e outros – mas também, de forma indireta, sobre os demais segmentos da sociedade, com campanhas de educação, mobilização e incentivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados apontaram para a realidade da educação inclusiva como um desafio que os vários segmentos sociais necessitam assumir, tendo os profissionais de

saúde ainda um grande espaço a ocupar. Na forma atual de efetivá-lo, o modelo de inclusão pode ser considerado iatrogênico, pois resulta em sobrecarga, decorrente, em especial, da escassez de apoio de toda espécie aos educadores - basicamente o grupo profissional responsável pela efetivação da proposta.

Os professores investigados não estão, em parte, preparados para promover a inclusão, haja vista todo um histórico desfavorável; e a educação inclusiva, nos dias atuais, evidencia-se muito mais como meta que as escolas tentam alcançar, cada uma no seu respectivo ritmo e com grandes sacrifícios para os específicos segmentos humanos direta ou indiretamente chamados ao problema - crianças, educadores, famílias.

Não se pode perder de vista, ainda, a noção de que a determinação legal contribui para a presença das crianças com NEEs nos espaços das escolas de ensino regular, mas não garante a efetividade do propósito. Mais do que para qualquer outra coisa, os depoimentos dos educadores neste estudo alertam para a realidade de que o ato de incluir crianças não significa meramente colocá-las em salas de aula por força de lei, mas, essencialmente, deve implicar intensos investimentos na transformação global, comprometendo cada estrato do tecido social com “a parte que lhe cabe” nessa empreitada.

SOCIAL SUPPORT IN THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: THE PROFESSORS' PERSPECTIVE

ABSTRACT

It is believed that the damage in relationships, as well as in access to social spaces, may have its effects minimized by means of social support (whether emotional, informational or material). Considering the reality of children with special educational needs, the strategies of inclusion earn reinforcements in the recovery of informal links and relations offered by networks of social support. This study aimed to investigate the perception of teachers who work with children with special needs, about the social support provided to them that favours the inclusion of these children in regular schools. It was used the qualitative approach, together with the semi-structured interview as a technique of data collection, applied with eight teachers from public schools of the city of Fortaleza-CE. With the results, it was found that the informants receive, even minimally, the three types of social support. The informational support was mentioned as information provided by health professionals and institutions, while the emotional and material support comes from school and family or it were not mentioned. It was concluded that, in the reality of the child with special needs, the inclusion in regular schools, more than the adequacy of physical spaces, requires efforts to change the configuration comprising the networks of social support.

Key words: Social Support. Disabled Children. Education, Special.

APOYO SOCIAL EN LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCACIONALES ESPECIALES: LA PERCEPCTIVA DE LOS PROFESORES

RESUMEN

Se cree que los perjuicios en las relaciones, así como en el acceso a los espacios sociales, puedan tener sus

efectos minimizados por medio del apoyo social (sea emocional, de información o material). Considerándose la realidad de los niños con necesidades educacionales especiales (NEE), las estrategias de inclusión ganan refuerzos en la valoración de los eslabones informales y de las relaciones proporcionadas por las redes de apoyo social. Tuvo como objetivo investigar la percepción de profesores que actúan junto a niños con NEE, sobre el apoyo social a ellos proporcionado, que favorece la inclusión de esos niños en escuelas regulares de enseñanza. Se utilizó el abordaje cualitativo, juntamente con la entrevista semiestructurada como técnica de recogida de los datos aplicado a ocho profesores de escuelas públicas del Municipio de Fortaleza-CE. Con los resultados, se verificó que los informantes reciben mínimamente los tres tipos de apoyo social. El apoyo informativo fue referido como siendo proveído por profesionales e instituciones de salud, mientras los apoyos emocional y material provienen de la escuela y de la familia, o no fueron referidos. Se concluyó que, en la realidad del niño con NEE, la inclusión en la escuela regular requiere, más de lo que la adecuación de los espacios físicos, esfuerzos en el sentido de cambios que engloban la configuración de las redes de apoyo social.

Palabras clave: Apoyo Social. Niños con Discapacidad. Educación Especial.

REFERÊNCIAS

- 1-Kassar MCM. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: Góes MCR, Laplane ALF. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados; 2005. p. 49-68.
- 2-Mendes EG. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev Bras Educ.* 2006;11(33):387-559.
- 3-Bueno JGS. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas Desenv.* 2001;9(54): 21-7.
- 4-Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: direito à diversidade (documento orientador). Brasília: SEESP; 2005.
- 5-Mesquita RB; Landim FLP; Collares PM; Luna CG. Análise de redes sociais informais: aplicação na realidade da escola inclusiva. *Interface – Comunic, Saúde, Educ.* 2008;12(26):549-62.
- 6-Valla VV. Redes sociais, poder e saúde à luz das classes populares numa conjuntura de crise. *Interface – Comunic, Saúde, Educ.* 2000;4(7):37-56.
- 7-Dantas RAS, Pelegrino VM, Garbin LM. Avaliação do apoio social e sua relação com variáveis sociodemográficas de pacientes com insuficiência cardíaca em seguimento ambulatorial. *Cienc Cuid Saude.* 2007;6(4):456-62.
- 8-Andrade GRB, Vaitsman J. Apoio social e redes: conectando solidariedade e saúde. *Rev C S Col.* 2002;7(4):925-34.
- 9-Siqueira MMM. Construção e validação da escala de percepção de suporte social. *Psic Est.* 2008 abr./jun;13(2):381-88.
- 10-Landim FLP, Nations MK, Frota MA. Ética, solidariedade e redes sociais na promoção da saúde. In: Barroso MGT, Vieira NFC, Varela ZMV, editores. Educação em saúde no contexto da promoção humana. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; 2003. p. 71-84.
- 11-Barrón AI. Apoyo social: aspectos teóricos y aplicaciones. Madrid: España Editores, 1996.
- 12-Landim FLP, Lourinho LA, Lira RCM, Santos ZMSA. Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativo. *Rev Bras Prom Sau.* 2006;19(1):53-8.
- 13-Brasil. Ministério da Saúde. Resolução nº. 196. Diretrizes e normas técnicas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde; 1996.
- 14-Sousa JMM. Crianças com necessidades educativas especiais como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal. [dissertação]. Braga: Instituto de Estudos da Criança-Universidade do Minho; 2007.
- 15-Rosa RS. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em escola de ensino regular. *Contemporânea-Psicanálise e Transdisciplinaridade [Internet].* 2008 Abr/Jun [acesso 2008 Abr 9]; (6). Disponível em: <http://www.contemporaneo.org.br/artigos/artigo196.pdf>.
- 16-Carvalho R. Educação inclusiva: os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação; 2004.
- 17-Laplane A. Uma análise das condições para implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educ Soc.* 2006;27(96 Esp): 689-715.
- 18-Gomes C, Barbosa AJG. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Rev Bras Educ Esp.* 2006;12(1):85-100.
- 19-Freire S, César M. Escola inclusiva: percursos para a sua concretização. In: Actas do VI Encontro Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade de Minho; 2001.
- 20-Martinez CMS, Pamplin RCO, Oishi J. Professores de crianças com necessidades educacionais especiais: o suporte informacional no cotidiano da escola que busca a inclusão. *Rev Bras Educ Esp.* 2005; 11(1):67-80.

Endereço para correspondência: Rafael Barreto de Mesquita. Rua Frei Odilon, n. 1638, Álvaro Weyne. CEP 60355-290. Fortaleza – CE. E-mail: rafaelfisioterapia@yahoo.com.br

Data de recebimento: 16/06/2008

Data de aprovação: 14/02/2009