

DESAFIOS DA POLÍTICA PÚBLICA NO ATENDIMENTO NA ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NO PARANÁ

Denise Maria de Matos Pereira Lima
Shirley Aparecida dos Santos

Instituição: Secretaria de Estado da Educação do Paraná e Universidade Federal do Paraná

Eixo Temático: Transtornos Globais do Desenvolvimento

Categoria: Comunicação Oral

Resumo

A escolarização de pessoas na área dos transtornos globais do desenvolvimento, quanto ao acesso e permanência nas instituições de ensino, até o período que antecedeu a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) era restrita e as intervenções, em maior número, ocorriam em espaços clínicos, atualmente observa-se que ocorreu uma ressignificação, ou seja, o contexto pedagógico passa a predominar no atendimento a essa demanda. Este texto analisa a oferta do Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE), na rede pública de ensino do Estado do Paraná, para alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista (DSM-V) e psicose infantil, implantado em 2008. Estes sujeitos podem apresentar comportamentos que ferem as regras sociais impossibilitando sua representação no papel social, na autonomia e na comunicação, permanecendo imerso em representações imaginárias. O professor de apoio educacional especializado, especialista em educação especial atua como agente de mediação nas situações conflitantes apresentadas pelo aluno. O Paraná disponibiliza, atualmente, 450 professores de apoio educacional especializado, em 31 Núcleos Regionais de Educação, 116 municípios e 339 escolas, atendendo 470 alunos. Conclui-se que em muitos casos, esse professor é determinante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem deste aluno.

Palavras-chave: educação especial, transtornos globais do desenvolvimento; professor de apoio educacional especializado.

Introdução

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) os alunos da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) compõem o público alvo da educação especial. Esse grupo apresenta dificuldades na circulação social em função das suas formas variadas de se relacionar com o outro. A acolhida no contexto escolar, da sua singular forma de ser e estar no mundo exige, muitas vezes, ajustes onde as condições psíquicas (subjetivas) desvendam que os métodos pedagógicos, tradicionalmente, usados na escola, não operam com o esperado.

Desta forma, é necessário entender o que significa para esses alunos ir à escola e para os professores educa-los. Isto quer dizer que a escola inclusiva sugere repensar concepções e práticas até então cristalizadas. Jerusalinsky (1999) ressalta o que pode significar uma escola para esses alunos:

[...] a figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta. (KUPFER, 2000, p. 95)

No Brasil, a inclusão foi legitimada por leis e decretos que visam garantir o acesso de alunos da área dos TGD, em cuja proposta e discurso garante usufruir de seus direitos enquanto cidadãos. Os obstáculos vividos pelos alunos e seus professores são muitos e por isso tem sido alvo de controvérsias. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC) houve aumento significativo de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum nos últimos anos, o que pode significar o sucesso da inclusão. No entanto temos que considerar que o aumento da demanda não garante o bem estar dos alunos e dos professores envolvidos nesse processo.

Para autores como Jerusalinsky (1999) e Kupfer (2001) a educação inclusiva envolve uma sucessão de fatores relacionados aos aspectos históricos, políticos e culturais que devem ser cuidadosamente considerados. Kupfer (*ibidem*, p.86-87) avança, quando faz uma crítica a alguns teóricos que preconizam o ideário da inclusão a qualquer custo, justificando que, na educação inclusiva de

crianças autistas ou psicóticas, o professor precisa sustentar sua função de produzir laços sociais, em acréscimo a sua função pedagógica, e, para isso, necessita do apoio de uma equipe de profissionais dispostos a ouvir esse professor e ajudá-lo a pensar a sua prática.

Jerusalinsky e Páez (1999, p.15-21) ao alegarem a importância do movimento da educação inclusiva ter surgido para corrigir os equívocos originários de práticas sociais discriminatórias, criticam que, ao abrir as portas da escola comum para todos, não se desenvolveram os recursos docentes, técnicos e o apoio específico necessário para adequar as instituições escolares e os procedimentos didático-pedagógicos às novas condições de inclusão. Isso não significa, no entanto, que as crianças com autismo ou psicose não possam se beneficiar da inclusão escolar.

Ao ingressar na escola, a criança efetiva uma das primeiras experiências de separação na infância. Experiência que introduz uma marca de inclusão no campo social. Neste ponto, a escola ao lado da família, organiza os primeiros laços da criança com outras pessoas. Smiech (2005) ressalta a função estruturante que a escola desempenha com a criança cuja estruturação subjetiva permite pensar como a criança significa e interpreta o mundo, como constrói laços sociais, de que forma se relaciona com as obrigações impostas pela sociedade (direitos e deveres), com regras e objetos de aprendizagem (BRASIL, 2005, p.18).

Objetivo

Analisar a oferta do serviço de Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE), na rede pública de ensino do Estado do Paraná, para alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista (DSM-V) e psicose infantil.

Metodologia

O delineamento metodológico do presente estudo visou responder se a oferta do professor de apoio contribui para que se efetive a escolarização do aluno da área dos transtornos globais do desenvolvimento, no ensino comum.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, através do Departamento de Educação Especial buscou, na criação do PAEE, uma estratégia para apoiar o

processo de inclusão dos alunos TGD, na rede pública de ensino.

Este estudo partiu da análise do elevado número de solicitações para concessão de professores PAEE, a partir da normativa deste serviço, criado para sustentar o acesso e a permanência destes alunos no ensino comum em decorrência das dificuldades do professor do ensino comum desenvolver o trabalho pedagógico.

O serviço de professor de apoio educacional especializado é uma demanda que abre e fecha no término do ano letivo. Para a renovação desta demanda no término do ano letivo de 2013, para renovação do serviço em 2014, foi organizado um questionário baseado em dois eixos: avanços e dificuldades do aluno atendido e a contribuição do PAEE para o processo de inclusão do aluno na comunidade escolar. O referido instrumento foi preenchido pelo PAEE, juntamente com o pedagogo da escola e enviado para o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da SEED/PR, que permitiu o acesso aos dados, pelas pesquisadoras.

Os dados disponibilizados pelo Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE/SEED/PR), foi possível identificar o número de alunos registrados, e indicados no relatório “aluno-deficiência”, a especificidade da sua patologia e deficiência. Esta fonte secundária de dados permitiu a complementariedade das informações sobre o número de alunos com autismo e psicose, na rede pública estadual de ensino do Paraná.

O levantamento do referencial teórico associado às práticas pedagógicas adotadas pelos profissionais que estão envolvidos com este público permitiu traçar um panorama sobre a contribuição do PAEE. Esta análise é uma proposta que pode contribuir com a elaboração de novas políticas em prol deste público.

Os resultados

Refletir sobre a escolarização de alunos autistas e psicóticos não é uma tarefa fácil, tranquila e sem dissabores. A escola inclusiva requer não só uma matrícula garantida por lei, mas um lugar social para o aluno, o que implica na disposição da escola em repensar suas práticas e dialogar com outras áreas do conhecimento.

É preciso levar em consideração que, antes mesmo deste aluno adentrar

os muros da escola, alguns encaminhamentos pedagógicos são necessários. Neste processo, os professores são levados a olhar para a classe como se seus alunos fossem todos iguais, no entanto, se deparam com alunos que vão se revelando diferentes, apresentando problemas diante dos processos de aprendizagem e socialização.

Alguns discursos como: “a inclusão é forçada” ou “inclusão é só de fachada” apontam os impasses com o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum. Não raro ouvir nas escolas alusão a alunos com necessidades educacionais especiais como “os alunos da inclusão” o que sugere a indagação sobre o modo como são percebidos diante dos demais.

As intervenções pedagógicas consistem em criar possibilidades de fazer um deslocamento daquilo que o aluno traz no seu sintoma, nas suas estereotípias, nas suas repetições da fala para, a partir disso, elaborar estratégia pedagógica atendendo aos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específica.

Aposta-se, com a inclusão, no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais, para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar é particularmente poderoso. (MEIRA, 2001, p.80)

Faz-se necessário um enfoque amplo e abrangente, com implementação de políticas e desenvolvimento de novas ações capazes de ultrapassar os níveis atuais dos recursos institucionais, dos sistemas convencionais de ensino e dos currículos, para contribuir com a construção de um novo olhar sobre esses sujeitos, trilhando novos percursos nas intervenções pedagógicas.

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná, por intermédio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, não só reconhece esse crescente contingente como instituiu a oferta do Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE), pela Instrução Normativa nº 04/12 SEED/DEEIN, à alunos regularmente matriculados na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, da rede estadual de ensino, na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista e Psicose Infantil).

Este grupo apresenta dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, podendo apresentar agressividade, falta de discernimento da realidade, desorganização do pensamento, alucinações, rompimento da consciência de si e de mundo, o que impossibilita sua representação no papel social, na autonomia e comunicação, imerso em representações imaginárias que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e da sua interação social com colegas e professores.

São diferentes porque apresentam graves distúrbios de desenvolvimento e demonstram desenvolvimento intelectual absolutamente atípico. Não são deficientes mentais verdadeiramente; podem enganar a primeira vista, mas logo se vê que possuem algumas qualidades intactas, algumas ilhas de inteligência. Está se falando das crianças que alguns psicanalistas poderão diagnosticar como psicóticas, que alguns neurologistas chamarão talvez de autistas de bom rendimento. Seja qual for o diagnóstico, porém, estarão excluídas da escola regular. (KUPFER, 2001, p. 87)

O professor PAEE tem como atribuições, programar e assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, a direção, equipe técnico-pedagógica e demais funcionários responsáveis pela dinâmica cotidiana das escolas, e ainda, atuar como agente de mediação entre aluno-conhecimento, aluno-aluno, professor-aluno, escola-família, aluno-família, aluno-saúde entre outros, e no que tange ao processo de inclusão como agente de mudanças e transformação. O trabalho pode ser desenvolvido, em caráter intra-itinerante (dentro da própria escola) ou em caráter inter-itinerante (com ações em diferentes escolas).

Professores e equipe técnico-pedagógica precisam definir juntos os procedimentos para avaliação, de modo que atendam cada aluno em suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, acompanhando a evolução de suas potencialidades, com vistas ao progresso cognitivo, emocional e social do aluno; prever as ações e os acontecimentos, estruturar o uso do tempo, do espaço, dos materiais e da realização das atividades. Cabe ao professor PAEE a orientação das famílias para que se envolvam e participem do processo educacional, reconhecendo a importância do tratamento em saúde mental, da administração da medicação adequada, e da continuidade nos demais atendimentos que se fizerem necessários. A parceria e os contatos com profissionais que fazem os atendimentos diferenciados ao aluno,

tais como, saúde e ação social.

Segundo (MEIRA 2006, p. 47),

O professor “inclusivo” deve saber acerca das diferentes posições subjetivas que uma criança ou adolescente podem vir a constituir, para poder entender de que lugar esta criança fala ou não, e em que lugar ele é colocado, transferencialmente, por ela. E, a partir daí, em que lugar a aprendizagem se insere. Conhecer as famílias desses alunos é, para tanto, tarefa necessária, assim como estabelecer os limites de uma intervenção pedagógica tratando-se de quadros graves, onde o impossível se revela a cada instante... a escola inclusiva não deve ser a escola que “oferece tudo para todos”. Este é um lugar impossível.

Os alunos da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento são encaminhados para este serviço de apoio especializado, após observação sistemática realizada pelo professor, identificação das necessidades educacionais no contexto escolar e avaliação clínica/psiquiátrica. A parceria com a escola se constrói caso a caso e é emoldurada pela construção que o professor e a escola podem fazer quando se confrontam com o silêncio, o grito, a agitação e a forma de aprender deste aluno.

O planejamento e a construção de um plano pedagógico voltado às necessidades de todos os alunos (com recursos partindo dos interesses demonstrados) são alternativas possíveis, mas isso não é tudo. É necessário conhecer cada aluno na sua individualidade, respeitar seu tempo, reconhecer aquilo que é importante para cada um, formar vínculo, ajudá-lo a se perceber, entender que a agressão nos momentos de agitação motora não se dirige a professores ou a colegas. Nesses casos, torna-se fundamental que o professor tenha um preparo educacional-emocional para estar apto a não entrar no jogo da provocação do aluno, a qual, na maioria das vezes, procede de raízes inconscientes (ZIMERMAN, apud BASSOLS, 2003, p.11).

Há inúmeros impasses na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas e muito a avançar com relação a estes estudos. A organização da escola, como instituição para aprendizagem dos instrumentos que promovem uma melhor articulação do sujeito ao meio, estruturada com a fragmentação de disciplinas e conteúdos, com determinação de espaços e tempo que acabam sendo inflexíveis, nem sempre contribui para com o bem estar destes alunos.

É importante que possamos introduzir questões da ordem, da lei, e isso só é possível se introduzirmos um terceiro, que rompe com esta relação dual. Essa referência de um terceiro pode ser um dicionário, um livro, o diretor, outro professor, perguntar a outra pessoa, etc. (...) Hoje sabemos que a educação tem um papel fundamental na estruturação psíquica dos nossos alunos, pois introduz questões da proibição, da lei, a escola e o conhecimento também tem efeitos importantes na estrutura. (ALVES, 2003, p. 70)

A escola inclusiva já está posta. As diferenças devem estar declaradas como parte integrante do funcionamento das instituições educacionais, ou seja, presentes na sua regulamentação, estendendo-se para a formação de seus docentes, organização de currículos que levem em conta as diferenças nas condições individuais de aprendizagem. Os tempos de elaboração e apropriação dos conteúdos precisam ser diferenciados para que a assimilação dos conteúdos historicamente instituídos tenham compassos diferentes. Todas as crianças incluídas necessitam ser vistas a partir da sua singularidade. A formatação da igualdade, a tentativa de apagar as diferenças e a visão da homogeneidade humana, é ilusória e o professor que atua com alunos público alvo da educação especial, só o fazem, redimensionando seus conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do momento em que se torna obrigatório que esse grupo de alunos esteja na escola regular, instaura-se um impasse tanto para professores quanto para alunos. Diante da tarefa de escolarizar um aluno autista e ou psicótico é fundamental considerar que o ato educativo visa, não somente as subjetividades, mas também, os efeitos que os encontros desse aluno com outros alunos produzem, de modo que os profissionais envolvidos possam extrair sentidos nos seus gestos, para as suas ações e verbalizações e produzir com isso uma aproximação possível com sua condição subjetiva real, favorecendo assim o diálogo institucional e interdisciplinar.

As intervenções educacionais parte do pressuposto de que o processo de construir símbolos, formas, conceitos e enunciados, incide sobre o desenvolvimento. Os professores, ao receberem os alunos da área dos TGD nas suas salas de aula, precisam apostar na sua aprendizagem e na construção dos laços sociais mais amplos. Se as intervenções pedagógicas partirem do

pressuposto de que todos se engajam nas trocas intersubjetivas, pensam e manejam os símbolos e a linguagem igualmente, o professor poderá estar exigindo desses alunos algo que sua estruturação psíquica não lhes possibilita. Saber desses limites poderá relativizar a construção de um fazer pedagógico ao encontro com a diferença.

Acredita-se que em função da especificidade dos processos de pensamento e de inserção na linguagem nos alunos autistas e psicóticos, as intervenções exigem uma condição pessoal dos professores que os incite a um trabalho atento aos passos, muitas vezes pequenos, mas fundamental, que cada um demonstre ser capaz. E neste ponto salientamos a importância de se enxergar os avanços e não o déficit.

O lugar do professor, não se restringe apenas ao afazer pedagógico ou às questões da escolarização. Muitas vezes, o aluno traz questões subjetivas que implicam um tal nível de sofrimento, que torna o pedagógico insignificante. Assim, cada aluno e professor constrói a sua caminhada e é impossível sair da mesma maneira que entraram, tanto pelas experiências positivas quanto pelas experiências frustrações. A forma como este aprendizado chega a cada um de nós é diferente, porque somos diferentes uns dos outros, porque a nossa identidade é única.

Atualmente contamos com 450 professores de apoio educacional especializado, distribuídos em 31 núcleos regionais de educação, em 116 municípios, 339 escolas, atendendo 470 alunos (quando há mais de um aluno na mesma série ou mesmo escola é um único professor para atender mais de um aluno). O professor que atua como apoio individual (PAEE), além dos aspectos já mencionados, deve atuar em colaboração com o professor das diferentes disciplinas, diante das demandas de aprendizagem, sendo agente de mediação entre o aluno e o contexto escolar, levando em consideração a articulação intersetorial dos demais serviços, envolvendo a participação da família, da saúde, da assistência social, dentre outros. O PAEE deve favorecer o acesso ao currículo, sugerindo as adaptações/flexibilizações na organização da sala de aula, dos materiais e dos recursos pedagógicos, sem retirar o aluno para atividades isoladas ou ainda criar currículo paralelo.

Desta forma, abre-se a possibilidade de discutir a formação dos professores, uma vez apontado nesse texto, que atuar na escola inclusiva é mais

do que proporcionar informações do didático-metodológicas. Implica, além disso, em estudar e revisar concepções, fundamentalmente porque estar na posição de “mestre” demanda do professor equilíbrio e postura ética na transmissão do seu ato educativo. A realidade psíquica de cada sujeito é singular, reconhecer isso no contexto educacional é um passo fundamental na inclusão.

Nesse processo, acredita-se que um processo contínuo de interlocução entre professores e uma equipe interdisciplinar de apoio faz-se imprescindível. É urgente a necessidade do estabelecimento de uma estrutura institucional interdisciplinar no campo escolar para ajudar os professores a sustentar o seu trabalho com as crianças com autismo ou psicose, considerando as suas peculiaridades da sua relação com o outro e, conseqüentemente com a aprendizagem.

Muitos elementos dificultam a inclusão escolar de autistas e psicóticos e muitas vezes, a política educacional é arbitrária, a sociedade de forma geral é produto de uma trajetória excludente e preconceituosa. Talvez, o caminho para o sucesso da inclusão desse grupo de alunos não passa apenas pela formação dos professores ou pelos métodos pedagógicas e sim novas formas de política educacional que se sustente o processo de inclusão, pois exige uma conversa que leve em consideração que essa é uma questão também de saúde mental.

A escola é um instrumento fundamental do processo “terapêutico” para esses alunos. Eles não vão para se normalizar, mas se beneficiarão de todo o contexto escolar, aprender a circular e pactuar com os códigos sociais, pode ser o impulso do processo de inclusão destes alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva** – Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

FOLBERG, M. N; Charczuk, M. S. B. (org). **Crianças psicóticas e autistas - a construção de uma escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

JERUSALINSKY, A. A Escolarização de Crianças Psicóticas. **In: Estilos da Clínica - Revista sobre a Infância com Problemas.** São Paulo, v.2, n.2, p.72-95, 1997.

JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. **In: Psicanálise e desenvolvimento infantil – um enfoque transdisciplinar.** Artes e Ofícios: Porto Alegre, 1999, p. 126-154.

LIMA, S. **Saúde na Escola: tempo de crescer.** Coleção Faz e Conta. Recife, Unicef, 2004.

MEIRA, A. M. G. **Contribuições da psicanálise para educação inclusiva.** Escritos da criança. 2. ed. Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, 2006.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** 3. ed. São Paulo: Escuta, 2000.

KUPFER, M. C. M. **Educação Especial?** Salvador: Ágalma, 2000.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível.** São Paulo, Scipione, 1989.

KUPFER, M. C. **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento.** Salvador: Ágalma, 2000.

SALGADO, A. M. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar do sujeito.** 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná.

VASCONCELOS, A. O brilho no olhar. *In* LIMA, S. **Saúde na Escola: tempo de crescer.** Coleção Faz e Conta. Recife, Unicef, 2004 , p.12 – 27.