Cláudia Dias Prioste

DIVERSIDADE E ADVERSIDADES NA ESCOLA

Queixas e conflitos de professores

frente à educação inclusiva

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação, junto ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, sob orientação da Profa. Dra. Maria Izabel Galvão Gomes Pereira

Universidade de São Paulo

2006

BANCA EXAMINADORA

Dissertação aprovada e defendida em: ____/____/____

*Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores as flores
É preciso também não ter filosofia nenhuma
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas
Há só cada um de nós, como uma cave
Há só uma janela fechada, e todo mundo lá fora;
É um sonho do que se poderia ver
se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.*

Fernando Pessoa – Heterônimo Alberto Caieiro

À

Olívia e Valdir

Éloni, Tainá e Caio

AGRADECIMENTOS

A Izabel Galvão pela paciência, sabedoria e atenciosa orientação. Além do encorajamento para que eu pudesse percorrer um caminho próprio.

Ao professor José Sérgio Fonseca pelo acolhimento e importantes sugestões no momento crucial da qualificação.

Ao professor Rinaldo Voltolini e à professora Rosangela Prieto pelas valiosas sugestões e críticas.

Ao CAPES pela bolsa de estudo concedida.

À Maria Cecília Modenesi pelo exemplo de vida e inspiração da pesquisa.

À professora Leny Mrech por ter acreditado em mim.

À amiga Renata Flaiban que se mostrou sempre solícita e atenciosa.

À Maria das Graças Formiga pela amizade e apoio.

À minha mãe, por ter sempre me incentivado a buscar novos desafios pessoais, e às minhas filhas, que são minhas maiores motivações.

Ao meu pai e irmão pelo suporte nas horas em que precisei.

À tia Bela e tio Pedro por terem me despertado o gosto pela leitura e estudo.

Ao Caio pelo encorajamento nos momentos difíceis.

Ao Rodrigo pela interlocução e revisão.

Aos professores e toda equipe da escola pesquisada pela recepção valiosa.

Agradeço também aos demais amigos, que de uma forma ou de outra me proporcionaram reflexões e incentivos neste árduo trajeto.

RESUMO

Este trabalho, situado na linha de pesquisa Psicologia e Educação, teve como objetivo identificar as adversidades produzidas no ambiente escolar mediante as propostas textuais da educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que contou com vinte e seis professores de uma escola pública Estadual de São Paulo. Os professores foram convidados a participarem colaborativamente de dezesseis encontros que tiveram como proposta o debate sobre o tema da inclusão. Nestes debates, predominaram queixas e relatos de caso. Para a organização dos dados, agrupamos as reclamações produzindo tabelas e gráficos de frequência, que, aliados aos casos relatados pelos professores, nos ofereceram um panorama do mal-estar e do descontentamento docente.

O bloco de queixas mais enfáticas refere-se à falta de estrutura e suporte ao professor (58%); em segundas, estão as reclamações que recaem sobre os alunos (29,3%) com destaque para os problemas de comportamento e de aprendizagem. No terceiro bloco foram reunidas as queixas sobre família, sociedade e imposição da lei (12,6%). Na análise qualitativa dos casos e queixas, utilizamos recursos teóricos da psicanálise que nos possibilitaram algumas reflexões sobre o teor das interações escolares e sua relação com o mal-estar docente.

Os resultados apontam para dificuldades no estabelecimento de laços entre professores e alunos. Dificuldades intensificadas tanto pelas condições de trabalho desfavoráveis, quanto por crenças e estereótipos relacionadas às crianças consideradas diferentes. Portanto, face à angústia destes estranhamentos, tende-se a criar alteridades radicais que visam a exclusão da subjetividade do Outro considerado estranho. Assim, as crianças que não se enquadram nos padrões de normalidade socialmente construídos, quando frequentam classes regulares, recebem o rótulo de “incluídas”, ainda que, permaneçam à margem das interações e investimentos pedagógicos.

Palavras-chave: 1. Educação inclusiva; 2. Psicanálise; 3. Mal-estar docente; 4. Formação de professores; 5. Diversidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I	
INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	14
1.1 . CONCEPÇÕES DE NORMALIDADE	27
1.1.2. Psicometria e fracasso escolar	30
1.2. QUEM INCLUIR?	36
CAPÍTULO II	
PERCURSO DA PESQUISA	41
2.1. BREVE DESCRIÇÃO DA ESCOLA	45
2.2. ATIVIDADES REALIZADAS	50
2.3. ENCONTROS E DESENCONTROS	58
CAPÍTULO III	
PRIMEIRO CONTATO COM AS QUEIXAS	67
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE QUEIXAS E CONFLITOS	70
3.2. DE QUE SE QUEIXAM OS PROFESSORES ?.....	80
CAPÍTULO IV	
UM PASSO ALÉM NA ANÁLISE DAS QUEIXAS:	
CASOS RELATADOS PELAS PROFESSORAS	95
4.1. A ESTRANHA FAMÍLIA DO ALUNO	95
4.2. INCLUSÃO: DICOTOMIA ENTRE SOCIAL E PEDAGÓGICO	100
4.3. APRENDIZAGEM E COMPORTAMENTO	106
4.3.1. Problemas de aprendizagem e a expectativa por laudos preditivos	109
4.3.2 . Agressividade e sexualidade	119
4.3.3. Aproximações entre os dois casos: Márcio e Luciane	129
4.4. ESTRUTURA E SUPORTE AO PROFESSOR	131
4.4.1. Capacitação e preparo	134
4.4.2. Ambivalência no pedido de suporte	137

CAPÍTULO V

5. REFLEXÕES SOBRE A ANGÚSTIA E O MAL-ESTAR DOCENTE	142
---	-----

5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
---------------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	159
--------------------	-----

ANEXO A. QUADRO GERAL DAS REUNIÕES	165
--	-----

ANEXO B. TRECHOS DO FILME “OS ANOS DE CHEGADA AO MUNDO”	170
---	-----

ANEXO C. FORMULÁRIO UTILIZADO NA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DA PESQUISA ...	174
---	-----

INTRODUÇÃO

As propostas inclusivas e a crescente democratização do acesso à educação escolar ampliam significativamente o campo da diversidade na escola e trazem à tona a questão das diferenças. Alunos com necessidades educacionais especiais sendo incluídos em classes regulares têm gerado polêmicas e insatisfações entre os educadores. Frente a estas adversidades, procuramos conhecer as principais queixas e conflitos produzidos no ambiente escolar em decorrência deste novo desafio.

O movimento da educação inclusiva, embora já existente há muitas décadas, ganhou força e se consolidou a partir da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial produzida pela UNESCO em 1994 em Salamanca, na Espanha, ao propor que todas as crianças, sempre que possível, deveriam aprender juntas em programas pedagógicos centrados na criança, independente de suas condições intelectuais, físicas, sociais e emocionais.

Este documento apóia-se em estudos favoráveis à diversidade no meio escolar, uma vez que cada criança possui interesses, características, capacidades e necessidades de aprendizagens que lhe são únicas. Seu relatores defendem que as escolas inclusivas constituem meio eficaz para combater a discriminação e o preconceito, contribuindo para criação de comunidades mais acolhedoras. (UNESCO, 1994).

No Brasil, a inclusão escolar tem se legitimado através de leis e decretos que visam garantir o acesso das crianças com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares. Entretanto, o plano textual não trouxe garantias quanto ao sucesso das práticas inclusivas. Estas têm sido alvo de significativas controvérsias, que vão

desde a maneira como as políticas públicas são implantadas nas escolas, até seus efeitos na saúde mental dos professores.

De acordo com Jerusalinsky e Páez (2000) o movimento de educação inclusiva veio corrigir equívocos originários de práticas sociais discriminatórias, dentre estes, os autores ressaltam a existência das escolas especiais, que acabou colaborando para que muitas crianças fossem rejeitadas pela escola comum sob alegação de não se ajustarem. Crianças que, embora tivessem problemas em seu desenvolvimento, teriam condições de se beneficiar da convivência com seus pares. Vejamos o posicionamento dos autores quanto aos investimentos em educação inclusiva:

Tem-se detido de um modo geral os investimentos destinados a melhorar e aumentar a capacidade das escolas especiais, embora a população de crianças afetadas continue a crescer [...] Ao mesmo tempo, são poucas as experiências em que se desenvolvem os recursos docentes e técnicos, e o apoio específico necessário para adequar as instituições escolares e os procedimentos pedagógico-didáticos às novas condições de inclusão. Com isso, tem despencado sobre a escola comum uma avalanche de crianças que apresentam condições psíquicas, funcionais e de aprendizagem que os docentes não têm experiência nem condições de sustentar, sem contar ao mesmo tempo com o apoio adaptativo necessário. (JERUSALINSKY e PÁEZ 2000:121-122)

As polêmicas acerca da educação inclusiva no Brasil envolvem, sobretudo queixas relacionadas à falta de capacitação dos professores para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais; falta de materiais educativos apropriados e, principalmente falta de apoio e recursos no atendimento pedagógico em classes comuns.

Entre os pesquisadores há quem defenda que o fator decisivo para o sucesso da educação inclusiva é a boa vontade do professor, neste sentido Mantoan (2001) possui em seu livro, um capítulo intitulado “Verdadeira e simplesmente uma questão de vontade” onde expõe a importância da *boa vontade* e do interesse do

professor em aceitar o desafio de incluir crianças com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula.

Para autores como Jerusalinsky (2000), Skliar (2001), e Kupfer (2000) a educação inclusiva envolve uma gama de fatores relacionados aos aspectos históricos, políticos, culturais que devem ser cuidadosamente considerados. Kupfer (2000) faz uma crítica a alguns teóricos da educação que preconizam o ideário da inclusão “a qualquer custo”. A autora alerta que, se não houver medidas que facilitem a aplicação das políticas inclusivas, o custo pode ser muito alto, sobretudo para saúde mental dos professores, já que muitos, por não saberem abordar a inclusão, acabam solicitando afastamento médico.

Foi entrando em contato com os descontentamentos dos professores em relação à educação inclusiva que me sensibilizei para esta questão. Em meados do ano de 2000, atuando como psicóloga de uma escola especial direcionada ao público com deficiência mental, tive a oportunidade de ministrar cursos de capacitação em educação inclusiva para professores da rede pública e particular. Naquela ocasião me surpreendi com a intensa contrariedade dos professores em receber crianças provenientes das escolas especiais.

Enquanto psicóloga educacional de um setor que tinha como proposta a inclusão profissional de jovens e adultos com deficiência mental, atuei junto a uma equipe multidisciplinar composta também por orientadora pedagógica, assistente social e psiquiatra, cujo atendimento voltava-se não somente ao aluno, mas às famílias, professores e demais pessoas que necessitavam preparo para auxiliar os jovens em seu desenvolvimento pessoal.

Nos quatro anos de atuação profissional nesta escola foi possível verificar que os padrões institucionais de normalidade produzem fraturas nos relacionamentos educacionais. Na escola especial, criança “*normal*” é aquela se enquadra no quadro clínico que a instituição se propõe a atender. Assim, quando há um desvio em relação a este quadro, mesmo que seja em direção favorável ao desenvolvimento da criança, é comum observarmos tendências discriminatórias e dificuldades na relação professor-aluno. Em uma escola para deficientes mentais espera-se um padrão de comportamento que seja condizente ao estereótipo do deficiente mental, portanto atitudes que seriam típicas numa determinada fase do desenvolvimento, podem, na escola especial, serem facilmente tomadas como desvio de comportamento.

Partindo desta experiência profissional e do interesse em estudar as interações escolares a partir do referencial teórico psicanalítico, procurei traçar um plano de pesquisa que priorizasse a escuta do professor, pois é no cotidiano docente que as adversidades, silenciosas ou não, vão se configurando em relações específicas, que tanto podem favorecer quanto obstruir os processos de inclusão escolar.

O pressuposto inicial deste trabalho era que a diversidade no ambiente escolar poderia intensificar tensões e conflitos interpessoais. Contudo, no decorrer da pesquisa de campo, mais que conflitos foram evidenciadas queixas e manifestações de mal-estar entre os professores.

Embora a educação inclusiva apareça como um dos elementos que figura no topo da lista de insatisfações dos professores, um exame mais atento revela, como pano de fundo deste cenário, questões ligadas à diversidade e às concepções de normalidade socialmente construídas. Assim, no primeiro capítulo revisaremos algumas destas concepções, traçando uma breve retrospectiva do movimento da educação inclusiva, bem como das principais questões que atravessam este debate.

A pesquisa foi realizada com professores de uma escola pública de São Paulo que possuía crianças com deficiência mental tanto em classes especiais como também, em processo de inclusão em salas regulares do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O percurso metodológico, descrito no segundo capítulo, teve como embasamento as concepções qualitativas de pesquisa.

A análise das falas não partiu de categorizações prévias, os critérios se configuraram mediante o manejo do material transcrito. Contar as queixas foi uma opção que teve o intuito de identificar os alvos de maiores insatisfações docentes, ajudando na organização dos dados em eixos temáticos. Esta contagem aparece sob forma de tabelas e gráficos que constam no capítulo três, oferecendo um panorama geral das queixas.

Se, por um lado, a contagem nos ofereceu uma rede extensa de fatores que poderiam abrir inúmeras frentes de análise, de outro, nos permitiu uma visão ampliada do repertório de dificuldades enfrentadas pelo professor. Assim, com o intuito de ajustar o foco e selecionar as principais problemáticas emergentes, procuramos no capítulo quatro explicitar, com suporte teórico da psicanálise, as queixas e casos mais destacados pelos professores.

No emaranhado de queixas e casos evidenciou-se o sentimento de angústia do professor frente ao desafio de educar na diversidade, por isso, dedicamos o quinto capítulo às reflexões acerca da angústia e mal-estar docente.

CAPÍTULO I

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Educação inclusiva não se restringe ao acesso de crianças com deficiência em classes regulares. Inclusão, no âmbito escolar, se refere à diversidade de crianças que se encontram em risco de tornarem-se alvos de processos discriminatórios ou excludentes, seja em função de uma deficiência ou de quaisquer outras estereotípias que minúem suas esperanças de aprendizagem ou desenvolvimento pessoal. Isso posto, o debate acerca da inclusão, neste trabalho, se articula às questões da diversidade cultural, do fracasso escolar e das concepções de normalidade que tradicionalmente delimitaram os espaços subjetivos ocupados na escola.

Neste capítulo tomaremos como eixo referencial o movimento de educação inclusiva, analisado a partir da dialética inclusão/exclusão em suas dimensões sociais, relacionais e psicodinâmicas, para, brevemente, traçarmos um panorama histórico e cultural das tramas que se engendram no contexto escolar e que, de algum modo, colaboram para a configuração das queixas e conflitos que são objetos desta pesquisa.

Diversidade tem em sua raiz etimológica o latim *diversitas, divesitatis*¹, que significa contradição, variedade, diferença. Diversidade implica em oposições, logo, em adversidades. Deste modo, diversidade escolar nos remete ao campo minado de contradições e conflitos que configuram as relações entre os diferentes atores que compõem o universo educacional.

Inclusão, etimologicamente, está ligada ao latim *includere*² que significa compreender, inserir, envolver. Estar incluído supõe fazer parte de algo. Incluir-se na comunidade humana constitui um dos grandes desafios impingidos aos seres de nossa

¹ Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa, Editora Nova Cultural, São Paulo, 1999.

² Ibid.

espécie, que diferentemente dos animais não trazem em seu código genético o conjunto de regras que lhes ofereça os recursos necessários à sua sobrevivência. O ser humano necessita de seu semelhante para aprender a sobreviver, por isso é essencialmente um ser social.

Ocorre que o indivíduo da espécie humana é um deficiente instintivo. Com efeito, nada em seu sistema genético-neurológico lhe define o objeto capaz de acalmar seu mal-estar. À diferença das outras espécies, o bebê humano fica exposto a suas necessidades sem recursos biológicos suficientes para definir nem com que nem como satisfazê-las. (JERUSALINSKY, 2004:25)

De acordo com Jerusalinsky, frente ao vazio de recursos para aplacar seu próprio mal-estar, o que resta ao bebê humano é desejar o que o Outro deseja, é inserir-se no discurso do Outro. Um Outro que não opera somente uma imagem, mas também um discurso significante que define o sujeito como membro de um grupo.

Portanto, do ponto de vista psicológico, pode-se dizer que o desenvolvimento humano depende essencialmente do engendramento no discurso do Outro, cuja díade aceitação/rejeição ou inclusão/exclusão impreterivelmente se fará presente seja na família, na escola ou na comunidade. A educação escolar constitui uma das importantes etapas da socialização do indivíduo em nossa cultura, por isso a discussão acerca da inclusão educacional se reflete em aspectos sociais mais amplos.

No âmbito sociológico, a dicotomia inclusão e exclusão tem sido um par que se destaca nos discursos *politicamente corretos* de nossa época. Fala-se de inclusão digital, social, profissional, educacional, mas pouco se sabe sobre o que significa estar incluído ou excluído. Incluído/excluído de que? Esta pergunta nos oferece múltiplas articulações, por isso falar de inclusão é entrar em um terreno pantanoso com poucas garantias conceituais.

É certo que a existência de pessoas socialmente excluídas não constitui uma criação contemporânea, contudo, nos últimos anos há uma crescente preocupação com grupos em situação de exclusão. Para Demo (1998) esta preocupação decorre do fato

de um número cada vez maior de pessoas correrem o risco de serem tocadas direta ou indiretamente pela exclusão. Sawaia (2001) afirma que a dialética inclusão/exclusão não é algo fácil de ser apreendida, pois envolve subjetividades específicas em processos multifacetados com dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas.

Conforme aponta Skliar (2001:14) a fronteira entre inclusão e exclusão é tênue. Estar incluído ou excluído não é uma demarcação precisa, porque os limites se multiplicam, se disfarçam, se camuflam, mudam de nome e de cor. Para o autor, esta camuflagem está diretamente relacionada à lógica neoliberal que procura traçar fronteiras hipotéticas entre incluídos e excluídos pela capacidade individual de cada cidadão de se manter dentro ou fora da *aldeia global*. Estar fora desta *aldeia* é visto como uma incompetência do sujeito, sem que sejam consideradas as dimensões histórico-culturais determinantes neste processo.

Seguindo este raciocínio, o trabalhador desempregado pode se perceber como excluído por ter sido considerado “pouco qualificado” para determinada função, como se este fato fosse exclusivamente de sua responsabilidade. Ou a criança que não aprende na escola pode sentir-se excluída por não atingir os objetivos estipulados para *todas* as crianças; como se *o não aprender* fosse uma questão unicamente da criança ou de sua família.

A tríade exclusão social, pobreza e oportunidades educacionais têm sido amplamente debatida nas últimas décadas, e um dos principais documentos internacionais produzidos por este debate é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990 em Joimten, na Tailândia. Tal declaração constata que as desigualdades sociais são agravadas pela falta de educação básica, o que se tornou força motriz para a formulação dos seguintes objetivos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos visando o desenvolvimento humano permanente e

universalização do acesso à educação propiciada por ambiente adequado à aprendizagem.

A Declaração Mundial de Educação para Todos sem dúvida foi um marco internacional importante na inclusão escolar, sobretudo em função das desigualdades de gênero que haviam sido observadas na época, destacando-se mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário, sendo que, destas, 60% eram meninas. No que se referia ao público adulto, verificou-se 960 milhões de analfabetos, e destes, dois terços eram mulheres.

Se a discriminação em virtude de gênero foi uma das principais preocupações destacadas na época em que foi realizada a Declaração de Educação para Todos, quatro anos mais tarde, em 1994, a exclusão escolar das crianças em situação de deficiência constituiu a força mobilizadora da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, realizada na Espanha. Este documento, além de reafirmar o compromisso com a educação para todos, reforçou a urgência de prover oportunidades educacionais no ensino regular para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. A Declaração de Salamanca (UNESCO:1994) parte do princípio que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e lhe deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança

Propõe ainda a integração entre o ensino regular e a educação especial, onde esta possa fazer parte de todos os programas educacionais instituídos. A integração entre ensino regular e especial assinala o intercâmbio dos saberes construídos por estas duas vertentes como ferramenta importante no processo de inclusão.

A *École de Bonneuil*, coordenada por Mannoni, não só inovou nas estratégias educacionais, como questionou os diagnósticos centrados no modelo médico. As experiências pedagógicas e terapêuticas produzidas na escola foram relevantes às novas concepções que se formaram acerca da educação destas crianças, passando-se a considerar aspectos subjetivos construídos a partir da interação com o meio. Os estudos de Mannoni destacam que a criança situa-se no espaço delimitado pelo outro e que os discursos instituídos irão influenciar no seu desenvolvimento.

[...] o espaço que se lhe autoriza ocupar ou não, a função que se lhe atribui (sem que o saiba) enquanto X (“doente”, “louco”) junto de um outro [...] constituem os elementos de um jogo de xadrez que se joga na família, mas também em todas as instituições. O jogo será tanto menos bloqueado na medida em o indivíduo não se faça recuperar no quadro rígido de uma instituição (cujas finalidades ‘terapêuticas’ vem redobrar a solicitude educativa familiar) (MANNONI,1977:79)

A autora analisou a dinâmica doentia entre a criança e sua família percebendo, também, a reprodução desta dinâmica por parte das instituições de educação especial. O lugar que a criança com deficiência ocupa na família é reproduzido na instituição e na sociedade. Para Mannoni a sociedade dimensiona estrategicamente o lugar do “doente mental”, buscando atender às demandas políticas e sociais. Neste sentido, considera que o saber psiquiátrico estaria a serviço da “*ideologia do rendimento, [que] tem por efeito mascarar as questões que realmente se propõem à experiência*”. (1977:152). Desta forma, pode-se observar que a visão psicanalítica da criança com deficiência situa-se não só na dimensão psíquica, como nas múltiplas configurações relacionais estruturadas na família e na sociedade.

Os trabalhos de Mannoni surgiram em oposição às concepções médico-pedagógicas vigentes a partir do século XIX. Se na Antigüidade as crianças com deficiência eram deixadas para que a caridade cristã ou até mesmo a morte cuidasse

delas, a partir do século XIX, elas se tornaram objeto de estudo, sendo recolhidas pelos médicos e agrupadas por categorias (POSTEL & QUETEL, 1987). Desta forma, as pessoas que possuíam características socialmente indesejáveis eram isoladas em instituições. Tal procedimento visava tanto garantir a ordem dos espaços públicos, quanto evitar a proliferação de tais características, pois acreditava-se que as deficiências físicas, psíquicas, intelectuais e morais eram hereditárias.

A experiência do médico francês Jean Itard com a educação do menino selvagem de Aveyron, no início do século XIX, inaugurou o campo médico-pedagógico, que veio a ser denominado posteriormente de Educação Especial (GALVÃO, I & BANKS-LEITE, L, 2001). Itard, ao considerar a possibilidade de educação de um selvagem, abre caminho para a educação de pessoas com deficiência que, naquela época, também eram consideradas selvagens. Não há dúvida que esta perspectiva educacional, ainda que em ambiente separado, foi um avanço na visão educativa acerca da criança com deficiência, porém, trouxe em seu bojo prejuízos indiscutíveis na sociabilidade e autonomia destas pessoas. Uma das críticas feitas a esse modelo é ter seu foco na doença e nas incapacidades do indivíduo. Segundo Sasaki (1997) o modelo médico contribuiu para a exclusão social das pessoas com deficiência, pois estas continuavam consideradas como inválidas e sem utilidade produtiva para a sociedade.

Bueno (1997), ao discutir a produção social da identidade do anormal, demonstra três momentos distintos na educação especial brasileira: o primeiro, em que se destaca a forte internação dos *anormais* sob pretexto de proteção aos sujeitos com incapacidades; o segundo momento, demarcado entre o início do século XX até meados da década de 50, com a criação e disseminação de instituições especializadas que absorvia todo tipo de crianças rejeitadas pela escola regular; e o terceiro momento,

que se estende até os nossos dias, nos quais há uma maior preocupação do poder público em universalizar o acesso de todas as crianças ao ensino fundamental. Para o autor, essa ampliação possui características marcantes pois,

[...] constituem fatores decisivos para a disseminação de uma determinada concepção de anormalidade, quais sejam: a da inclusão de outras categorias no rol das anormalidades e da conseqüente relação contraditória entre a exclusão do “aluno-problema” das classes regulares e da luta pela incorporação da educação dos deficientes no ensino regular (BUENO, 1997:173).

Da segregação à inclusão um longo caminho tem sido percorrido, e neste percurso vale destacar o *movimento de integração*, que pode ser tomado com um dos precursores da educação inclusiva. Correia (1999), pesquisador português, associa o termo integração à normalização, cujo sentido se refere ao oferecimento de serviços educacionais em um meio *menos restritivo possível*. Nessa perspectiva, a idéia de normalização está voltada ao “ambiente normal”, isto é, à oportunidade das crianças com deficiência conviverem em meio comum, junto às demais crianças.

Segundo Correia (1999) a concepção de *meio menos restritivo possível* advém da publicação da *Public Law 94-142*, em 1975 nos Estados Unidos. De acordo com Correia, esta lei obriga as instituições a melhorarem seus sistemas educativos criando estruturas que possam oferecer igualdade de oportunidades educacionais a todas as crianças. Neste sentido, a avaliação multidisciplinar e o plano de educação individualizado com a participação da família, professores e órgãos de gestão da escola tornaram-se o grande diferencial da integração proposta por esta lei.

No Brasil, o movimento de integração assumiu características distintas marcado essencialmente pela ampliação das classes especiais, onde as crianças com deficiência freqüentavam as escolas, porém, em classes separadas. Segundo Sasaki (1997), esse movimento teve o mérito de iniciar o processo de inserção das crianças

com deficiência na sociedade, porém, em um esforço unilateral. A possibilidade de integração se restringia à capacidade das pessoas com deficiência para superar as barreiras físicas, arquitetônicas, programáticas e atitudinais da sociedade. Neste caso, a normalização é transferida do meio à criança, ou seja, para que as crianças em situação de deficiência pudessem conviver com as demais em meio “normal” elas deveriam se “normalizar” o máximo possível.

Em contraste com essa visão, a educação inclusiva traz mudanças no antigo paradigma, pois procura identificar as limitações do ambiente em prover educação de qualidade a todos ao invés de focar nos déficits funcionais da criança. Remover as barreiras arquitetônicas, programáticas e atitudinais tem sido a missão dos grupos em favor da educação inclusiva. Stainback & Stainback sintetizam essa mudança:

O ponto de vista das limitações funcionais está sendo pouco a pouco substituído pela perspectiva do grupo minoritário, que reivindica que as organizações e os ambientes educacionais sejam adaptados, melhorados e preparados para atender às necessidades de todos os alunos (1999:29-30).

A educação inclusiva propõe que a escola se prepare para receber todos os tipos de crianças, pois concebe que cada uma delas possui características únicas e devem ter suas singularidades respeitadas. De acordo com os autores, em um sentido mais amplo, a educação inclusiva “é a prática da inclusão para todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica, ou de origem cultural – em escolas e salas de aulas provedoras” (STAINBACK & STAINBACK, 1999:21).

O Brasil, sendo um dos países signatários da *Declaração de Salamanca*, assumiu o compromisso de oferecer o acesso das crianças com necessidades educacionais especiais à escola pública em programas inclusivos. Em 1996 a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* proclamou a educação especial como: “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portador de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Entretanto, o uso do termo “preferencialmente” deixou aberta a possibilidade desta educação continuar ocorrendo em escolas ou classes especiais.

A partir deste documento a educação inclusiva começa a se consolidar no Brasil, porém carregando algumas ambivalências em seu texto, como podemos observar no segundo artigo da referida lei:

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em **função das condições específicas dos alunos**, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (grifo nosso).

Neste parágrafo a possibilidade de frequência em escola especial aparece claramente como uma decisão a ser tomada “em função das condições específicas *dos alunos*” e não em decorrência das condições específicas *do sistema escolar*. Desta maneira, o fracasso do processo inclusivo tende a continuar sendo atribuído exclusivamente ao aluno e não à falta de estrutura, recursos humanos, técnicos e materiais da escola.

Segundo Souza e Prieto, os serviços de apoios, a oferta de materiais e equipamentos específicos; as adaptações arquitetônicas, de currículos e de comunicação; bem como a formação específica e continuada de professores constituem condições importantes na viabilização do direito de educação para todos. Para as autoras, *especial* na educação “refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar” (2002:123).

Em 2001, o *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, Lei n. 10.172/2001), elaborado por representantes do Governo Federal Brasileiro revelou que a integração das crianças no ensino regular, apesar de ser uma diretriz constitucional vigente há mais de dez anos, ainda não havia produzido mudanças substanciais na realidade escolar brasileira. Este documento apontava para a necessidade de construção de políticas vigorosas no âmbito nacional, estadual e municipal. No mesmo ano, foi elaborado um novo documento trazendo diretrizes mais específicas acerca da educação

inclusiva. O artigo 2º da Resolução nº 2, elaborada em setembro de 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, especifica que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

A matrícula da criança com necessidades educacionais especiais torna-se contundentemente obrigatória, e a diversidade marca peremptoriamente a escola. É atribuída à escola a responsabilidade de oferecer não somente vagas como também condições necessárias para que estas crianças recebam ensino de qualidade.

Nos últimos anos, mudanças quantitativas são facilmente percebidas: dados do senso escolar publicados pelo Instituto Nacional de Pesquisa em Educação – INEP³ apontam o aumento de 34% de matrículas dos alunos com necessidades especiais em classes comuns entre 2003 e 2004, enquanto que as matrículas globais dos alunos com necessidades educacionais especiais, isto é, tanto em classes regulares quanto em classes especiais aumentaram 12,4%. Estes dados revelam tanto o crescimento como o impacto das determinações legais no que se refere à educação inclusiva.

Imbuída dos ideais de igualdade de oportunidades, apoiada na vertente de *Educação para Todos*, e na intenção de minimizar todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação contra crianças, a educação inclusiva tem se expandido e é mais do que um modismo, pois, como vemos, ela tem se consolidado em leis pautadas por seus princípios.

Entretanto, no Brasil, a resistência à educação inclusiva entre os profissionais da educação ainda é bastante significativa, sobretudo em virtude da maneira como as leis têm sido implantadas. De acordo com Skliar (2001) as determinações legais não são suficientes para provocar mudanças estruturais nas

³ Ministério da Educação e Cultura (MEC), e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) Informativo nº 74, divulgados em janeiro de 2005, disponível em meio eletrônico: <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo74.htm>, capturado em 20/09/2005.

relações que se tecem no cotidiano escolar, e por isso, ele acredita que ainda não tem ocorrido mudança de paradigma na educação brasileira:

De um lado, a alteridade na escola inclusiva permanece quase sempre no plano textual/curricular: fala-se de ele, ele é respeitado, ele é uma temática a ser abordada; porém não é sujeito da pedagogia. Os professores e alunos aprendem dele, sobre ele, ao redor dele; fazem-se mais solidários, mais sensíveis, e mais tolerantes ao problema da alteridade. De outro lado, a escola inclusiva parece mais um novo enfoque da educação especial e não da educação no geral. (SKLIAR, 2001:17).

Segundo o autor, as leis que instituem a educação inclusiva não favorecem transformações nas identidades e representações dos professores em relação às crianças com deficiência, contribuindo para que estes alunos continuem excluídos do ponto de vista relacional e pedagógico.

Além do aumento expressivo de crianças inseridas em classe regular, observa-se também a ampliação do conceito de crianças com necessidades educacionais. O artigo dois da Resolução número 2 (BRASIL, Leis, 2001, Resolução n. 2) apresenta a definição de crianças com necessidades educacionais especiais subdivididas em:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

O termo *necessidades educacionais especiais* não deixa de ser uma tentativa de desvencilhar determinados grupos dos quadros clínicos centrados na deficiência. Por outro lado, os indicadores estatísticos continuam trazendo estas divisões.

Constata-se um crescimento das matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular entre o ano de 2003 e 2004, conforme consta na Tabela 1.1. No âmbito dos casos que se enquadram na categoria I, o maior índice de crescimento foi o das crianças diagnosticadas por condutas típicas, que aumentou

597% , isto é, passou de 5.968 para 41.570. Seguidamente estão as crianças com diagnóstico de deficiência mental com um aumento de 58%, passando de 40.396 para 63.995. Estes saltos nos despertam a atenção para um possível aumento de classificações que não se enquadram nos padrões de deficiência vinculados a uma causa orgânica específica.

TABELA 1.1. Crescimento de Matrículas de Alunos de Educação Especial por Tipo de Deficiência – Censo Escolar 2004⁴.

Tipo de Deficiência	Crescimento Global %	Crescimento Inclusivo %
Visual	85	127
Auditiva	11	30
Física	28	38
Mental	16	58
Múltipla	14	58
Altas habilidades /superdotado	20	73
Condutas Típicas	279	597

Fonte: MEC/Inep

A análise desta tabela deve ser feita com cautela, pois pode encobrir tentativas de manter o problema centrado na criança. Se antes o diagnóstico de uma deficiência específica direcionava a criança para um tipo de classe ou escola especial, hoje esta possibilidade está cada vez mais distante. Por outro lado, os distúrbios de conduta podem continuar sendo uma maneira de atribuir o problema unicamente à criança, sem dimensionar as condições de ensino que lhe é oferecida. Assim, não se sabe se é o número de crianças com necessidades educacionais que têm aumentado nas classes regulares, ou se um número cada vez maior de crianças tem sido submetido a procedimentos diagnósticos que destacam os desvios em relação às normas instituídas pelo sistema escolar.

⁴ Ministério da Educação e Cultura (MEC), e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) Informativo nº 74, divulgados em janeiro de 2005, disponível em meio eletrônico: <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo74.htm> , capturado em 20/09/2005.

O que se percebe é que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais continua estabelecendo fronteiras entre crianças normais e anormais, onde o espaço dos “anormais”, mesmo que inseridos em classes regulares, continua substancialmente demarcado pela presença dos estereótipos e preconceitos. Por ora, consideramos importante identificar alguns pontos onde a noção de normalidade se aporta.

1.1. CONCEPÇÕES DE NORMALIDADE

A construção dos padrões de normalidade é socialmente determinada pelo discurso científico e políticos vigentes em um dado momento histórico, cujo intuito se dirige à acomodação dos indivíduos na hierarquia social. Distinguir os *normais* dos *anormais* para nomeá-los e separá-los em instituições especializadas foi uma das principais ocupações de médicos e psicólogos no século XX. Não obstante à progressiva dissolução das muralhas institucionais, as concepções de normalidade continuam delimitando fronteiras relacionais, por isso propomos uma breve discussão acerca dos ideários normalizadores e suas articulações com o uso de testes psicométricos na escola.

Normalidade não se reduz às medidas estatísticas, nem aos ideais de perfeição biológica. Normalidade é uma construção social de uma determinada época, é o que revela os estudos do filósofo George Canguilhem (1966), que se tornou um marco filosófico da história das ciências ao discutir a construção do conceito de normal e patológico em sua tese de medicina defendida em 1943 na Universidade de Estrasburgo. O autor questiona as concepções positivistas sobre normalidade, cujos principais representantes foram Augusto Comte (1798–1857), Claude Bernard (1813-1878) e R. Leriche (1879-1955). A crítica de Canguilhem recai sobretudo na noção de anormalidade enquanto excesso ou falta, assim, para o autor:

Definir o anormal por meio do que é de mais ou de menos é reconhecer o caráter normativo do estado dito ‘normal’. Esse estado deixa de ser apenas uma disposição detectável e explicável como um fato, para ser a manifestação de um apego a algum valor (CANGUILHEM, 1966: 36).

Estabelecer o *normal* a partir dos desvios quantitativos também é uma concepção seguida por Claude Bernard (1877), contudo, diferentemente de Comte que parte do patológico para compreensão do normal, Bernard usa o normal para compreender o patológico, concebendo a doença como expressão diminuída ou aumentada de um estado normal. Para Canguilhem o normal e o patológico não podem ser definidos a partir da análise das malformações e afecções do organismo humano, porque o homem não se restringe a seu corpo. O autor considera que normalidade e patologia só podem ser concebidas na relação do homem com o meio em que vive. Cita o exemplo de uma pessoa com miopia na marinha: nesse ambiente esta pessoa seria anormal, enquanto que em um ambiente pastoril e agrícola a mesma pessoa poderia ser considerada normal.

Do ponto de vista biológico, as doenças fazem parte das variações normais da vida, ou seja, é perfeitamente normal que ao longo da vida as pessoas passem por episódios de doenças. Logo, em uma perspectiva estatística, a ausência de doença seria algo fora da “norma”, enquanto que a saúde perfeita seria uma anormalidade. Neste aspecto, Canguilhem (1966) defende que a normalidade biológica só pode ser revelada por infrações à norma.

Segundo o autor, a vida não pode ser enquadrada em normas estabelecidas por valores médicos ou sociais, pois a vida é feita de polaridades e é em si mesma normativa, para isto temos o organismo como um excelente químico, “*o primeiro dos médicos*”. O autor se opõe a concepção de que o médico possui um saber único que possa estabelecer um valor para o normal biológico, uma vez que o próprio funcionamento dos órgãos prevê as doenças, prevê o patológico. (1966:99-100).

Canguilhem destaca que o uso da palavra normal data de 1759 e desde então se encontra associada à norma. Citando o dicionário Lalande, o autor explicita a equivalência entre norma e esquadro como:

Aquilo que não se inclina nem para a esquerda, nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio-termo; daí derivam dois sentidos: é normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou que se constitui a média.(1966:95)

Para Canguilhem, essa conceituação possui atributos valorativos e é ambígua, pois considera o normal como uma média e também como um ideal a ser atingido. Assinala a relação socialmente instituída entre a saúde e a produtividade. Nesta dimensão, o ideal de saúde contemplaria não só a ausência de dor, mas também o vigor físico, a resistência e a capacidade para trabalhar. Em uma sociedade competitiva, considera-se normal o indivíduo capaz de produzir.

A vida em si mesma possui normas e não precisaria de métodos científicos para balizá-las. O estado de doença deveria ser considerado como uma maneira específica de se viver, já que a vida busca de todas as maneiras superar a morte e para isto institui suas próprias normas. Sob esse aspecto, Canguilhem (1966:188) defende que a qualificação de patológico está condicionada a uma relação subjetiva entre o doente e o médico, cujo tratamento seria a possibilidade de criar novas normas de vida, onde a passividade do homem frente às suas patologias deveria ser superada pela criatividade. Esta possibilidade criativa implica na re-elaboração de hábitos e na diversidade quanto à maneira de se viver, assumindo as peculiaridades de cada indivíduo como normais.

O autor conclui que o "normal" está relacionado a uma decisão normativa, que só pode ser compreendida no contexto de outras normas instituídas. Não é por acaso que o aparecimento da palavra normalização ocorre em 1834 no eixo de uma classe normativa burguesa que toma o poder (1966:218). Canguilhem considera que a normalização dos indivíduos é imanente à ideologia fundada em busca do controle social pela delimitação das normas que a classe normativa institui, tanto em conteúdo quanto em seu uso.

A criação de sistemas métricos, que visam identificar desvios em relação às normas vigentes, é marcante no início do século XX e chega à escola por meio dos testes psicométricos que passam a distinguir as crianças a partir de seu desempenho intelectual.

lo no grupo, pois ele não tinha laudo de deficiência mental. A idade de Josias também foi alvo de contestações por parte dos professores, afinal era um aluno que só atingiria sete anos no próximo ano e que, na avaliação das professoras, não possuía maturidade para frequentar a primeira série.

Frente a estes questionamentos, a coordenadora se pôs a explicar. Disse que Josias tinha sido matriculado via internet e, assim que entrara na escola, a mãe havia pedido que ficasse em uma sala menor, com poucos alunos, e por isso ele havia sido inserido no agrupamento *especial* e não na classe regular. As professoras contestaram:

Denise: “Mas aí é que está o erro, como é que a mãe chega na escola e fala eu quero que meu filho frequente uma sala onde tem pouca criança, sem que ele tenha um laudo. Isso é um absurdo”

Irene: “Mas isso é a coisa mais comum que se tem.”

Paula: “Não pode frequentar [a sala especial] sem laudo”.

Alice: “Se e ele não se encaixa em classe especial, nem no ensino regular. Onde pôr este menino?”

O silêncio e a troca de olhares indicavam que não havia lugar para Josias na escola. Frase semelhante foi dita sobre Lucas, que por apresentar problemas comportamentais era, segundo as professoras, *jogado* de uma classe à outra:

“Ele não se adapta em lugar nenhum. Ele não é da sala especial, ele não é de lugar nenhum”.

Lucas tem doze anos, iniciou seu percurso escolar em outra escola, frequentando classes regulares, porém foi transferido para classe especial devido às constantes brigas com os colegas. Não houve relatos de quanto tempo ele ficou em classes especiais, apenas soubemos que tinha sido re-inserido na primeira série no início daquele ano. Paula, sua professora da classe regular, estava bastante insatisfeita com a inserção de Lucas, afirmando que o grupo havia piorado depois que ele entrara.

As controvérsias quanto à inclusão de Lucas na classe regular perduraram por algumas reuniões, até que a coordenadora explicou que Lucas não pôde permanecer na classe especial por não ter diagnóstico de deficiência. Como a psicóloga que o atendeu, durante um ano na escola, afirmara que ele tinha um distúrbio de conduta e não deficiência mental, não houve permissão para que ele permanecesse na classe especial.

Freqüentar a classe regular desagradava tanto a mãe de Lucas, quanto a professora, que se queixava da inquietação da classe. Vejamos o relato de Paula ao descrever o comportamento de Lucas:

“Ele mexe muito com os pequenos. Um dia na saída ele deu tanto, tanto no meu pequenininho, mas tanto, tanto. O pequenininho se escondeu debaixo da mesa e ele ainda chutava, empurrava, dava soco. Ele é grandão.”

Pesquisadora: E o que aconteceu com ele?

Paula: “Eu conversei”.

A descrição da professora revela uma imagem de passividade em relação à briga que estava presenciando. Já que Lucas estava batendo excessivamente em outro aluno, por que ela ou outra pessoa não impediram a briga? Medo de ser agredida? Parece-nos pouco provável. Desejo de demonstrar aos outros a *malevolência* do aluno, legitimando assim, sua exclusão da classe?

O incômodo com a desproporção entre o tamanho de Lucas e os demais também é algo relevante. Porém, a professora se esquece de que Lucas só pode ser considerado “grandão” ao ser comparado com um grupo de “pequenos”, logo, o problema não é Lucas ser “grandão”, e sim estar em um grupo de faixa etária bem diferente da sua. A dimensão relacional é ocultada sob os atributos conferidos unicamente ao aluno considerado *problema*. De um lado o “grandão”, do outro, os “meus pequeninos”, essa cisão revela a dificuldade da professora em estabelecer laço com Lucas à medida que o distingue dos demais sob força do estereótipo.

É possível que a professora tenha percebido que a diferença etária contribua para a intensificação dos conflitos, porém, sua voz é silenciada, restando-lhe

apenas a alternativa de queixar-se do aluno. Novamente o *nível pedagógico* parece ter sido o critério atribuído para inclusão de Lucas em grupo de primeira série.

Cabe salientar, que, antes da entrada de Lucas no grupo, a professora Paula já enfrentava problemas de indisciplina, é o que nos conta sua colega Irene:

“[...] O agrupamento dela é violento, agitado. Eles não fazem nada, você tem o tempo todo que estar com um, com outro.”

A falta de preparo para lidar com Lucas é uma das queixas da professora:

“Esse Lucas, falaram: ‘ele vai para a sua sala’. Ai ele chegou e eu tive que falar para os alunos, eu nem sabia como falar. Ai eu inventei uma coisa e falei, mas não que tivessem chegado e me preparado”

Será mesmo que a professora não sabia nada sobre Lucas? É provável que ocorra exatamente o contrário. “*Esse Lucas*”, não parece ser um Lucas qualquer, e sim um *estranho* bem conhecido da professora, demonstrando que ela já ouvira falar do aluno nos corredores impassíveis da escola.

“Quando ele entrou, eu também conversei bastante com ele. Expliquei como era a sala o que tinha que fazer – de comportamento. Eu expliquei né. As crianças me ajudaram, falaram. Quando ele começou a dar problemas de comportamento a Marta [professora que o atendia na classe especial] chamou ele e conversou bastante.”

Ao formar um conluio com os demais alunos para explicar como Lucas deveria se comportar, a superioridade dos demais fica demarcada. De acordo com os relatos da professora, as regras não foram discutidas com o grupo como um todo, elas foram dirigidas ao Lucas, dando a entender que somente ele precisava delas. A compreensão do lugar de problemático é facilmente assimilada por Lucas, que corresponde rapidamente às expectativas de dar problemas. E, frente aos problemas, as seguintes providências são tomadas:

Paula: “Eu tento conversar com ele. Mandeí ele várias vezes para o Sérgio (vice-diretor). O Sérgio conversou com ele. Ai ele promete, faz mil promessas, fala que vai melhorar. E a Rosa falou: “Olha, se você não melhorar, vai voltar para a sala especial de novo”.

Pesquisadora: “E ele quer ficar na sala regular?”

Paula: “Pelo jeito quer, pelo o que eu sinto dele, ele quer. Porque quando você fala dele voltar para a sala especial, ele fica meio assim. Fica preocupado. Quando você fala: Olha, se você não se comportar direitinho, você vai ter que voltar para a sala de aula, eu sinto que ele fica meio preocupado.”

Pesquisadora: “E ele melhora quando você diz isso?”

Paula: “É... dá uma melhorada, mas no dia seguinte ele esquece e faz tudo de novo”.

Conversar, conversar e conversar são as providências tomadas pela escola. Quando os problemas já esperados pelos professores emergem, o aluno é encaminhado primeiro à ex-professora, que conversa; depois ao vice-diretor, que também conversa; depois à diretora, que conversa e o ameaça de retorno à sala especial. A diretora promete e não cumpre. Lucas também promete e não cumpre, “*esquece e faz tudo de novo*”. Não há conseqüências nem implicação com o que se diz, tanto da parte do aluno, quanto da diretora.

Esta situação revela, em parte, a maneira como a escola lida com as regras. Aliás, este assunto nos pareceu velado. Explico: sempre que eu tentava compreender como as regras eram criadas e geridas, os professores mudavam de assunto. Entretanto, frente à minha insistência, a professora Irene comenta:

Irene: “Algumas regras começam, principalmente... Algumas regras nós tiramos, umas vão sendo mudadas, colocadas ao longo do ano.”.

Regras são colocadas e tiradas, refletindo inconstância, fragilidade e pouca efetividade. Nestas circunstâncias, é possível que alunos e professores tenham dificuldades em encontrar parâmetros que norteiem suas condutas interpessoais.

Assim, não é de se espantar que as crianças que demandem por maior reconhecimento de normas se sintam perdidas, sem conseguir se situar em lugar algum na escola.

Resultado disto são as evidentes dificuldades dos professores em relação a brigas e conflitos em sala de aula, conforme aponta Irene:

“Eu fico o tempo todo resolvendo probleminha de briga, daquilo outro. “Fica quieto” o tempo todo. [...] Eu nunca tive [tanta briga] como neste ano. Este ano está terrível”

Paula também se queixa da agressividade de seus alunos:

“Tem uns quatro ou meia dúzia, que você vacilou, esquece, e eles estão lá se pegando, não é Irene? Dando chute um no outro, pernada, braçada.”

As narrativas sobre brigas demonstram que os problemas de comportamento são, antes de tudo, problemas na interação dos alunos entre si, ou destes com os professores ou com a diretora. Os conflitos são ignorados, como se os problemas fossem exclusivamente de um ou de outro aluno. Nota-se que a alteridade é dissecada, restando apenas um outro ameaçador por seu comportamento peculiar e destoante do ambiente ideal.

Os estudos de Marilene Souza (2000) sobre queixas escolares dirigidas ao psicólogo também apontam a dificuldade do professor para situar os problemas em uma perspectiva interacional, bem como de lidar com os diferentes comportamentos em sala de aula:

As queixas também revelam-nos dificuldades escolares no sentido de estabelecer regras que possam ser obedecidas pelas crianças bem como a existência de crianças que discordam dessas regras das mais diversas maneiras: da apatia à agressividade. As queixas escolares expõem o não saber dos adultos em lidar com crianças que não conseguem cumprir os ‘combinados’, que não sabemos até que ponto são de fato explicitados na sala de aula, ou se encontram implícitos nas ações pedagógicas do professor. (SOUZA, 2000: 142)

As dificuldades relacionadas a comportamento nada mais são do que dificuldades na interação, mas que são negligenciadas em sua dimensão relacional. Os problemas que tocam questões da sexualidade também se apresentam nesta dimensão,

pois são tratados como se a sexualidade estranha fosse sempre a do Outro. Vejamos o caso de Luciane, que foi escolhido pelo grupo para ser discutido.

Fragmentos do caso 2. Luciane, sexualidade *exacerbada* ou uma tentativa de fazer laço?

O caso da Luciane foi selecionado para ser discutido entre os professores do período da tarde. Margarida se candidatou para expor as dificuldades que estava vivenciando em decorrência da expressão sexual de Luciane. Os demais professores concordaram, pois não era a primeira vez que a preocupação com esta aluna emergia no grupo. Após a exposição de Margarida, os demais docentes foram convidados a oferecer sugestões que pudessem ser implementadas em sala de aula.

Luciane é uma adolescente de dezesseis anos portadora de Síndrome de Down. Frequenta a escola há seis anos, está cursando a quarta série e foi incluída na sala regular, após passar alguns anos na classe especial. A classe em que Luciane estuda possui três professoras de diferentes disciplinas. De um modo geral, as três professoras demonstraram contrariedade com a inclusão da aluna na sala regular.

As queixas que foram expostas anteriormente à discussão do caso, faziam referência aos comportamentos excessivos da aluna. Vejamos o comentário da professora Lucia:

“Eu via a risada dela, não é risada, é gargalhada. Ele ria muito, muito alto, são gargalhadas longas. Aquilo acontecia com muita frequência, e os alunos davam risada e virava tudo uma grande festa”.

Não era apenas a risada que incomodava, mas também a falta de interesse, de iniciativa, de aptidão. A professora Marluci assim protestava:

“Ela não faz nada. Fica parada, ociosa”,

A professora explica a falta de interesse de Luciane pelo fato de ela ter mudado da classe especial para a classe regular:

“... me angustia hoje o caso da Luciane porque para mim ela foi tirada de um lugar que estaria mais feliz, mais realizada do que na minha sala”.

Parece que a professora nutre a ilusão de que haveria um lugar ideal, um grupo que possibilitaria a felicidade da aluna, ou quem sabe da própria professora.

Se a risada alta e a pretensa falta de felicidade de Luciane incomodam as professoras Lucia e Marluci, a sexualidade é o elemento causador do incômodo na professora Margarida.

“Eu tenho percebido que ela está com a sexualidade aguçada, a florada. Ela mostra os seios...”.

É evidente que, ao levantar a blusa, Luciane atrai a atenção dos colegas, provocando euforia no grupo e tumultuando a sala.

Durante a exposição do caso, outra professora relatou que, antes da entrada de Luciane no grupo, os alunos já apresentavam curiosidades sexuais:

“A classe tinha problemas com esta parte, a curiosidade deles é mais a florada que o normal...”.

Os demais professores concordaram, ressaltando que a faixa etária do grupo, entre onze e treze anos, contribui para que o tema da sexualidade esteja a florado. Enfatizam a importância de orientação sexual, tal como é recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Mas destacam também as barreiras pessoais enfrentadas pelos professores acerca do tema.

Em outras ocasiões, foi possível observar que as preocupações dos professores com a sexualidade não se restringiam ao caso de Luciane, e das crianças com deficiência mental, pois outros casos foram citados fora das reuniões. Um exemplo foi quando a professora Paula me chamou, reservadamente, para contar sua

preocupação com uma aluna da primeira série, que, segundo ela, estava tocando nas partes íntimas em sala de aula. Pela maneira reservada com que o caso foi exposto, percebe-se que o tema da sexualidade é tabu e que é bem provável que haja outros casos que geram dúvidas no professor.

Continuando com o caso da Luciane, na rodada de sugestões, a professora Raquel recomenda à Margarida que discuta o problema durante a reunião de pais e que, depois, converse com a classe. Esta, imediatamente, se opõe, alegando não estar preparada para tratar deste assunto com seus alunos “*eu acho que eu não aceito muito*” é o que alega Margarida. Além disto, teme ser repreendida pelos pais:

“Veja, já tivemos casos seríssimos dentro deste assunto... foram até na delegacia processar o professor [...] e tem até pais que agrediram o professor”.

A professora Marta insiste que Margarida converse com seus alunos, deixando Luciane fora desta conversa para que não se sinta “*muito fragilizada ali no meio*”. Alguns professores concordaram, outros discordaram.

Margarida, reforçando que não estava preparada para tratar do assunto, sugere que a escola convide um palestrante especialista que ofereça orientações aos pais e aos alunos. Esta opção foi prontamente aceita pelos demais colegas, que ressaltaram as dificuldades e os riscos que se corre ao trabalhar o tema sexualidade na escola. Raquel sugere que o tema seja trabalhado primeiramente com os professores, para que eles pudessem se preparar para tratar do assunto junto aos alunos.

As sugestões levantadas pelos professores foram discutidas na reunião seguinte com a coordenação. Esta concordou com a necessidade de se trabalhar as questões relativas à sexualidade na escola, contudo, afirmou que não era o momento adequado, pois o final do ano estava próximo.

Não houve debate, nem esclarecimento com os alunos acerca do tema sexualidade, pois a professora não se sentiu preparada para fazê-lo. Um mês após a discussão em grupo, a professora Margarida, com um sorriso malicioso e conformado nos lábios, conta-nos que a aluna continuava fazendo os mesmos gestos de conotação

sexual para os colegas. Ela explica: “Não adianta. Luciane é assim mesmo... a mentalidade dela é tão assim...”.

Observa-se nessa fala a dificuldade da professora em acreditar em possibilidades de mudança da aluna. As explicações biologizantes acerca de Luciane, isto é, a crença em supostas características típicas das pessoas com Síndrome de Down, dificulta qualquer tentativa de intervenção pedagógica, espera-se que Luciane será “sempre assim...” não adianta falar, nem ensinar. Nesta crença não há dúvidas, elimina-se o conflito e se confina a jovem às predições estigmatizantes.

Se a sexualidade é um tema que incomoda os professores, a sexualidade dos alunos com necessidades educacionais especiais incomoda muito mais. Tanto em decorrência da falta de informação dos professores acerca do assunto, quanto por ser este um tema que possivelmente toca em elementos recalcados, portanto, desconfortáveis. A análise do caso de Luciane revela estereótipias e tabus que interferem na dinâmica em sala de aula e que se evidenciaram a partir do comportamento da aluna.

É importante ressaltar a diferença de idade entre Luciane e o grupo. Ao invés de ser incluída em um grupo com seus pares de idade, a garota foi inserida em uma classe de crianças com faixa etária significativamente menor que a dela. Diferença que não foi comentada pelos professores em momento algum. É claro que as características físicas da adolescência, mais acentuadas em Luciane, possam ter contribuído para o aumento da curiosidade dos colegas, tornando-a alvo de brincadeiras e zombarias.

Ao analisar as falas dos professores, podemos perceber que a aluna com Síndrome de Down atuou o que estava latente no grupo. Daí nos questionarmos se esta não seria uma forma de estabelecer laço com os demais colegas. Atraí-los justamente pelo que se destacava como curiosidade e interesse do grupo? A sexualidade, neste caso, assumiria outros sentidos para além do que havia sido percebido pelos professores.

Para Luciane, mostrar seu corpo pode ser uma maneira de marcar sua identidade de adolescente; assim como uma forma de se incluir num grupo, no qual, a priori, ela estava excluída. Para as crianças, o jogo de encenar gestos de conotação sexual pode ser a maneira encontrada para expressar a curiosidade a respeito do próprio corpo; curiosidade reprimida e que, naquele contexto, apareceu de uma forma desengonçada e inadequada. Os professores interpretavam estes gestos a partir de suas próprias concepções de sexualidade. Com o olhar moralizante do adulto, não conseguiram reconhecer o desejo de saber subjacente às brincadeiras. Não abriram espaço para a circulação do saber em torno do tema, ou seja, não facilitaram a conexão do significante sexualidade com outros significantes que poderiam desencadear relações com o saber.

4.3.3. Aproximações entre os dois casos: Marcos e Luciane

Observamos que as escolhas dos casos de Marcos e de Luciane não foram fortuitas, pois parecem representar outras tantas situações conflituosas recorrentes no cotidiano escolar. Um aspecto que nos chamou a atenção foi a dificuldade dos professores em chegar ao ponto que realmente os incomodava. As primeiras queixas sobre Márcio e Luciane não tocavam na questão da encoprese nem da sexualidade. Somente ao aprofundar as discussões de caso é que estes dois assuntos vieram à tona. Evidencia-se aí elementos repressivos, como se a dimensão corporal pudesse ser excluída da escola, não pudesse ser falada, problematizada.

Outras semelhanças foram percebidas entre os dois casos, primeiro, a questão do corpo, um corpo que foge ao controle, não domesticável e que se apresenta sintomático frente ao ambiente. No caso de Márcio, o *descontrole* das fezes, no caso de Luciane, o *descontrole* dos impulsos sexuais. Um corpo que incomoda por seus excessos. Márcio que *come demais e defeca em hora e lugar errados*. Luciane que *ri alto demais* e que *se expõe*.

Ambos não se submetem ao laço com o conhecimento que a escola oferece. Márcio resiste em escrever e faz sua própria “assinatura”, ininteligível aos

olhos da professora. Luciane recusa-se a fazer as atividades, e, segundo a professora, “não faz nada”.

Os dois alunos são marcados por estereotípias e explicações tomadas como conclusivas sobre os problemas que apresentam. Márcio foi abandonado pela mãe, por isso é ansioso, come demais, não controla os esfíncteres e não aprende. Luciane nasceu com Trissomia 21, tem em seu rosto a estampa da Síndrome de Down, carrega o mito da eterna infância ou da sexualidade exacerbada, além da incapacidade de aprender. Explicações reducionistas que só ajudam a manter alunos e professores aprisionados em um gozo mortífero, o gozo da queixa.

Almeida (2001), ao tecer considerações sobre o desejo de aprender, afirma que quando o aluno, por algum motivo, não causa no educador o desejo de investimento, ele deixa de ocupar o lugar do ideal para servir às experiências de gozo do educador, sobretudo por meio das queixas e preconceitos que assolam a escola.

A autora defende que a aprendizagem ocorre em um campo transferencial de triangulação inconsciente que tem como base as relações primitivas da criança com seus pais. Em um primeiro momento a paixão se dirige ao professor, em um segundo momento, deve deslocar-se para o conhecimento. O entrave na aprendizagem ocorre quando a criança fica aprisionada na relação ambivalente com o professor e não desloca seu investimento libidinal ao conhecimento.

Nesta perspectiva, podemos supor que quando o professor, por algum motivo, não consegue estabelecer laço transferencial com a criança, o processo ensino-aprendizagem corre sérios riscos de fracasso. No caso de Márcio, uma barreira na relação transferencial pode ter sido produzida em decorrência da maneira como foi tratada a encoprese na escola. Já no caso de Luciane, observa-se a resistência dos professores em virtude de crenças prévias ligadas a Síndrome de Down.

Consideramos que tanto o problema de comportamento quanto de aprendizagem devem ser concebidos dentro de uma perspectiva relacional. A criança que briga, não briga sozinha, assim como o “*nível pedagógico*” de um aluno não é determinado unicamente por ele próprio. O desejo de ensinar do professor e o desejo

de aprender do aluno estão no cerne desta questão, uma vez que ambos são sujeitos constitutivamente determinados pela linguagem. Retomemos as formulações de Almeida (2001):

Re-significar a prática pedagógica e o cotidiano das relações inter-subjetivas professor-aluno, interrogando-se sobre o desejo de saber do aluno em sua relação com o desejo de ensinar do professor, implica na compreensão do sujeito humano como um ser de linguagem, efeito dos significantes do Outro e da cultura.

A exclusão da dimensão relacional, se de um lado parece proteger o professor, de outro o expõe ao sentimento de mal-estar e angústia, que emerge frente a uma prática pouco fecunda, que tenta se sustentar pelo semblante: aquele que faz-de-conta que aprende e aquele que faz-de-conta que ensina. No faz-de-conta o desejo não pode aparecer, nem os sujeitos destas práticas.

Há que se considerar as precárias condições de trabalho oferecidas ao professor da escola pública, que não favorecem a construção de alicerces relacionais produtivos entre docentes e discentes. As propostas de universalização do acesso ao ensino não vieram acompanhadas de reformas estruturais tanto do ponto de vista material quanto psicodinâmico.

4.4. ESTRUTURA E SUPORTE AO PROFESSOR

A educação inclusiva pressupõe adaptações estruturais na escola, tanto nos aspectos arquitetônicos, quanto organizacionais e pessoais. Na estrutura arquitetônica da escola pesquisada não observamos reformulações para recepção de crianças com deficiência física, e isto nos chamou a atenção. Quanto aos aspectos organizacionais, com exceção dos serviços especializados oferecidos na sala de recursos, também não há reformulações significativas. Em relação ao preparo dos professores, foram citados alguns cursos oferecidos sobre educação inclusiva pelos Estado, entretanto, apenas dois ou três professores disseram ter participado, os demais alegaram problemas em relação a divulgação e horários dos cursos.

Estrutura⁹, enquanto organização das partes que compõe um todo, nos remete às condições que são oferecidas ao professor para o exercício de sua profissão, sobretudo quando se trata de ampliar o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais ao ensino básico. As reivindicações mais expressivas neste aspecto foram: redução do número de alunos por classe, acesso a materiais didáticos, maior interação e comunicação entre os profissionais da escola, melhor preparo no processo de inclusão e, principalmente, suporte e apoio ao professor.

No que se refere aos aspectos estruturais, o excesso de alunos por sala de aula é uma queixa freqüente. Os professores alegam que, ao receber uma criança com necessidades educacionais especiais, seria necessário reduzir o número de alunos em sala de aula, e isto não tem acontecido, dificultando o trabalho docente. Vejamos a preocupação da professora Irene:

“No meu caso, o meu medo não é trabalhar com o incluso, é não conseguir trabalhar. Porque, você tem, que nem a gente, 33 alunos prá dar conta, e mais eles. Então, ou eu trabalho com eles e largo a maioria, ou trabalho a maioria... então eu me sinto insatisfeita, eu não consigo nem trabalhar este e nem aquele...”

O conflito entre atender um e deixar o outro de lado, faz com que a professora se sinta impotente. Ela teme não cumprir sua função, receia não dar conta do que lhe foi incumbido. A expressão *dar conta* revela a expectativa de que o professor mantenha seus alunos sob determinada disciplina, que dê conta deles, ou seja, mais do que ensino, espera-se disciplina. Aliás, é significativo nos atentar para as poucas vezes em que a palavra ensino foi mencionada durante as reuniões com os professores.

A estrutura da classe especial é considerada pelos professores como uma condição privilegiada tanto no que se refere ao número de alunos, que gira em torno de dez, quanto de materiais didáticos e disposição dos móveis. Houve comentários de que esta sala seria um modelo ideal para todos os alunos, e que ao invés de incluir os alunos com deficiência na sala regular, seria mais proveitoso se todos eles tivessem a oportunidade de freqüentar salas com a mesma estrutura das classes especiais. Percebe-

⁹ Definição de estrutura oferecida pelo Dicionário Larousse Cultural de Língua Portuguesa, São Paulo, 1999.

se que a tendência para extinguir as classes especiais sem oferecer condições melhores para recepção das crianças com necessidades educacionais especiais, nos parece mais uma estratégia de barateamento da estrutura escolar.

O excesso de crianças por sala, a falta de materiais e suporte ao professor revela o descaso das autoridades com relação ao ensino público, é o que denota a queixa da professora Denise:

“Para você ter rendimento é preciso ter vinte alunos na sala. Se com a primeira série eles não fazem isso, imagina se eles estão preocupados com os outros.

Nota-se que a professora emite uma queixa sem que haja alguém específico a quem se dirigir, são “eles” que não diminuem o número de alunos por sala, e que pouco se preocupam com os “outros”. Ela sabe que a decisão sobre o número de alunos não cabe particularmente à diretora. Entretanto, não sabe ao certo quem realiza este tipo de determinação. “Eles” são sujeitos ocultos detentores de um poder que interfere diretamente no trabalho cotidiano da professora, sem que ela possa lhes dirigir suas queixas. O jogo que possibilita o ocultamento dos personagens é o grande trunfo do poder disciplinador, onde o chefe é apenas uma das peças, mas o poder, substancialmente não está nele, é o que nos revela Foucault:

E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um ‘chefe’, é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar” (1987:158).

A rede relacional dos poderes dissimulados contribui para que as queixas se mantenham sob controle, ou até mesmo sejam silenciadas, impossibilitando de avançarem em manifestações mais consistentes.

O professor se vê frente a exigências antagônicas: de um lado, o ideal de ensino individualizado, centrado na criança, tal qual preconizam os instrumentos legais; de outro, as limitações estruturais face às demandas simultâneas que lhes são dirigidas por parte dos inúmeros alunos que atendem. Enfim, exige-se dos professores um

ensino individualizado, mas lhes são oferecidas condições para uma educação de massa, que pouco preza pela subjetividade do aluno e do educador.

A falta adaptação do ambiente, assim como da estrutura organizacional, é algo que não se pode desconsiderar no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, contudo, a falta de preparo do professor é ainda mais preocupante.

4.4.1. Capacitação e preparo

Discutir a questão do preparo do professor para atuar na educação inclusiva requer alguns cuidados para que não se incorra no engano de que preparo se restringiria à formação e capacitação docentes. São comuns alegações de que a inclusão não está funcionando porque os professores não foram capacitados para ensinar crianças com necessidades educacionais especiais e, neste sentido tem se verificado esforço por parte do Estado no fornecimento de cursos de atualização profissional. Entretanto, nos parece que os mesmos não têm atendido às expectativas, é o que aponta a professora Hilda:

“Por que eles nos dão tantas coisas menos o que a gente precisa?”

Afinal, se não é de curso, de que precisa o professor? Que tipo de preparo o professor espera? Estas não são questões simples de se responder, e não temos a pretensão de esgotá-las aqui. Primeiro, porque não podemos transformar os professores num amálgama indiferenciado que deseja ou precisa da mesma coisa; segundo, porque entre precisar, querer e desejar existe fraturas e ambivalências determinadas por interferências psicodinâmicas.

Queixar-se de despreparo não significa, necessariamente, que o professor deseje ser preparado. Isto é, queixa nem sempre é demanda, nem sempre é necessidade. Preparo pode assumir diferentes significados entre os professores, e parece estar mais relacionado à uma posição subjetiva que se tem diante das adversidades que acontecem na escola, do que à quantidade de informação sobre um

determinado assunto. Assim, a noção de preparo nos remete ao lugar que o professor ocupa nas redes relacionais da escola, bem como às suas fantasias de completude. Completude quanto idéia de que haveria um *poder* no Outro que poderia lhe ser transferido, trazendo-lhe a sensação de *preparo* para executar seu trabalho. Vejamos a queixa da professora Lúcia:

“Porque o professor não é preparado, a classe regular não é preparada, os alunos que vão ser inclusos muito menos. Nada é preparado. O professor é que tem que usar do bom senso para poder lidar com as suas situações”.

Para ela, o preparo para a educação inclusiva deveria ser de todos. Sua queixa indica a expectativa de que a administração pública realizasse o esperado preparo global, mas não especifica de que maneira isto seria possível. O problema emerge quando se discute que tipo de preparo seria necessário, e se haveria algum preparo que fosse suficiente para aplacar a angústia do professor.

Zaragoza (1997:117), ao delinear estratégias para evitar o mal-estar docente, enfatiza a importância de uma abordagem preventiva de sua formação. Para ele, seria necessário identificar as deficiências e lacunas presentes no período de formação do professor, para que novos modelos pudessem ser delineados a fim de se evitar consequências negativas na futura prática.

Há que se considerar a existência de problemas sérios na formação docente e que isto contribui para intensificar a angústia do professor, contudo, não se pode reduzir o problema de “despreparo” unicamente à deficiência na formação. No que tange à formação dos profissionais na educação básica, Azanha (2000) defende que o contexto de cada escola precisa ser considerado acima das pretensas teorias cognitivas e psicológicas nas quais tem se fundamento os cursos para professores.

Azanha (2004) nos alerta para um freqüente equívoco que ocorre no processo de formação docente, que é considerar as relações escolares na dimensão dual de professor-aluno. Pare ele, a escola atual, pública ou privada, parte da concepção de massa e por isso não pode ser pensada enquanto “o professor individual que ensina e o aluno individual que aprende”, pois este par não passa de uma ficção. Azanha

acrescenta: “No quadro histórico – de ascensão das massas a uma educação cada vez mais ampliada – não há lugar para essa visão elitista e petrificada da relação pedagógica”. A mudança de uma educação preceptorial familiar, para a educação escolar trouxe implicações que, segundo o autor, devem ser cuidadosamente analisadas, e que deixou como vestígio visões idealizadas da relação entre professor e aluno.

No que se refere aos cursos de capacitação de professores para educação inclusiva, em nossa prática observamos o predomínio de descrições dos quadros clínicos sobre os tipos de deficiência. Se, de um lado, os conhecimentos teóricos sobre as crianças com necessidades educacionais especiais podem ajudar o professor a delinear estratégias pedagógicas, de outro pode estancar soluções, colaborando para visões estereotipadas. O preparo, neste caso, serve como anteparo na relação com o aluno. Vejamos a fala da professora Lídia:

“Um autista, por exemplo, veja bem, fica lá [professora balança o corpo imitando o autista] e as crianças precisam se preparar. Se não tivesse preparada, eles [os alunos ou professores?] iam estar falando assim “O menina, o que você está fazendo aí? Está querendo bagunçar a aula?” e não é. Ele é um autista.”

Não é à-toa que a discussão sobre diagnóstico esteve tão inflamada em nossos encontros. A colocação da professora permite-nos observar que o preparo, enquanto tolerância para alguns comportamentos excêntricos, só se justificaria mediante a nomeação do outro, de acordo com um quadro clínico. O autista pode se balançar, porque um especialista diz que é esperado o balanço do corpo. O não autista não pode, e caso se balance, é bagunceiro.

O diagnóstico confere ao autista a *permissão* para se balançar sem ser acusado de bagunça. Mas os professores se esquecem, ou desconhecem, que nem todos os autistas se balançam, e os que se balançam, em determinadas condições, podem deixar de fazê-lo. Vemos aqui o estereótipo que se interpõe nas interações entre professor e alunos. Vale questionar até que ponto a compreensão do balanço enquanto característica fixa e naturalizada do autista, não restringe a ação do professor junto a esta criança.

Se é importante que o professor conheça algumas características das crianças que apresentam quadros de deficiência, também é imprescindível que não se fixem nos mesmos, que possam estar abertos para o inusitado de cada subjetividade infantil. Sentir-se preparado para ensinar crianças em meio à diversidade envolve não só fatores referentes à informação e experiência profissional, como também aspectos culturais e psicodinâmicos que são tecidos no interior das relações escolares.

Consideramos que o preparo do professor deve incluir informações sobre as crianças que irão receber, mas restringir estas informações ao nome de um diagnóstico que passa a representar a criança perante os demais, é um grande risco para a inclusão desta criança no ambiente escolar. Por exemplo, substituir o nome e a história de Natanael pelo pseudônimo de autista é um engodo, Natanael não se reduz aos sintomas clínicos *típicos* que o definem enquanto autista, sua singularidade pode emergir de inúmeras maneiras.

O preparo do professor para a educação inclusiva terá maiores possibilidades de sucesso se for delineado dentro da própria escola a partir da escuta dos professores, de suas queixas, de suas dificuldades e angústias. O estudo dos casos e conflitos vivenciados em sala de aula pode tornar-se uma valiosa estratégia de aprendizado, desde que favoreça a implicação docente nas queixas proferidas.

4.4.2. Ambivalências no pedido de suporte

A necessidade de suporte foi a principal reivindicação dos professores, refletindo o sentimento de abandono e solidão frente às adversidades enfrentadas no cotidiano. Por sentir-se impotente, o professor espera encontrar nos especialistas um apoio que alivie seu mal-estar.

Desde nossa primeira reunião, a necessidade de suporte foi se desvelando concomitantemente aos casos citados. Sob a influência de uma escuta específica do psicólogo, a pesquisa abriu espaço para a exposição de sentimentos que permeiam o dia-a-dia do professor. Compartilhar preocupações, dificuldades e fragilidades tornou-

se, em certa medida, uma maneira de aliviar a angústia, conforme nos conta a professora Rose:

“O ganho maior já é da gente estar colocando as angústia, porque vamos falar em angústia – é um nome assim... porque ninguém ouve... Você tem os problemas e a escola assim... ela está envolta em muitos problemas, são muitos problemas – é só quem está aqui dentro prá ver. Não é que as pessoas não tenham boa vontade. Eu acho que o coordenador, o diretor até tem boa vontade – o professor. Quem está fora acha que não.”

A fala da professora revela que o professor quer ser escutado, ter sua opinião levada em conta, que espera um espaço para expressar suas dificuldades em relação aos alunos, espaço para exprimir suas angústias. Rose também indica que as pessoas de fora, dificilmente dimensionam os problemas vivenciados no cotidiano escolar, que ela acentua *serem muitos*. Problemas, que ultrapassam a esfera de atuação do professor, por isso a demanda por outros profissionais que incorporarem à escola novas visões e perspectivas de atuação.

De um modo geral, são raros os contatos do professor com profissionais como psicólogos, psicopedagogos, médicos e fonoaudiólogos. Com a exceção dos professores das classes especiais, que eram considerados privilegiados por terem maior possibilidade de acesso a estes especialistas, como expõe a professora Denise:

“O professor da classe especial tem sempre algum encontro com o psicólogo, com alguém que esteja cuidando, ele passa informação, ele recebe informação desta pessoa. As professoras estão sempre em reunião, discutindo os casos, conversando. É diferente, quando ele vem para a nossa sala, a gente não tem nenhum psicólogo, nenhuma fono, ninguém atrás que vai nos procurar, que vai nos perguntar e nos passar alguma coisa. A reunião com os outros colegas para trocar idéias, para ver o que está dando certo ou não. Então ele é posto, jogado, e não tem mais a troca com os especialistas que já está lá fora cuidando dele com o que está acontecendo aqui dentro. Ele pode regredir, e do lado de fora não sabe nem porque, e o professor não sabe se ele está regredindo ou não em vistas do que está acontecendo.”

A reclamação da professora ressalta tanto a falta de contato com os profissionais externos quanto internos. Dentre os profissionais externos à escola, o psicólogo foi alvo de maior debate. Além deste, um rol de profissionais foram citados,

tais como: professores especialistas, psicopedagogos, assistentes sociais, médicos - principalmente o psiquiatra; terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e até mesmo o padre.

Denise também destaca a importância da comunicação entre os professores da sala regular e os da sala de apoio, sugerindo que este ainda é um aspecto bastante deficitário, principalmente porque os professores atuam em períodos diferentes, e pouco se encontram:

“E mesmo que ele seja atendido em sala de SAPE, não é chegar para o professor da classe regular – o professor tem uma dívida, e chega e fala ‘Fulano de tal está assim, assim, assim.’ ‘Mas, que caminho que eu faço?’ o professor não tem para quem perguntar.”

Esta destaca a importância dos professores trocarem informações sobre práticas pedagógicas bem sucedidas, e não somente percepções em relação aos alunos.

Observamos que o psicólogo aparece como o profissional mais requisitado pelos professores, isto pode ser tanto em decorrência de fatores transferenciais com a pesquisadora, quanto pela expectativa de que este profissional pudesse ajudar nos problemas comportamentais, que foram os principais alvos das queixas.

Na relação entre professores e psicólogo predomina certa ambivalência: este ora é visto como um alento, ora como mais um acusador. Observemos as respectivas queixas das professoras Dalva e Rose:

“Às vezes você encaminha para o psicólogo eles vêm e dizem: ‘Ele não tem nada. É problema de alfabetização’. E tem problema sim.”

“A gente sabe, a gente vê, a gente detecta tudo, mas quem somos nós para podermos falar alguma coisa?”

Ao destacar um problema na aprendizagem, o psicólogo, no imaginário do professor, torna-se um inimigo, pois acentua a culpa e o fracasso docente. É o argumento do especialista que se sobrepõe à fala do professor, impondo um silêncio penoso, é o que aponta Rose:

“O professor não pode nem expor que está sentindo dificuldade com um aluno: ‘Olha eu acho que esse aluno... eu penso que esse aluno tenha essa...’. ‘Ah, mas baseado em que? Você por acaso fez psicologia, ou fez medicina?’”

Na visão dela somente ao psicólogo ou ao médico é conferida a autorização para se falar dos problemas das crianças na escola, pois são considerados os *donos do saber*, os especialistas. O professor parece sentir-se destituído do saber que o legitima em sua profissão, não se sente autorizado a falar do que ele próprio conhece, ou do que precisaria conhecer.

Silenciar a palavra do professor e transferi-la aos especialistas faz parte da desarticulação calculada, onde o saber é descolado das pessoas e colocado sob o fictício domínio científico. O psicólogo e o médico atuam como representantes deste saberes instituídos, como se fossem dotados de poderes mágicos que promovessem alívio imediato aos males educacionais, é o que se pode observar no relato da professora Denise:

“Tem criança que para você dominar tem que fazer tratamento médico, sei lá psicopedagogia, psicomotricidade”.

O medicamento aparece como solução para que se obtenha domínio sobre a criança, assim como o treinamento psicomotor ou psicopedagógico. Percebe-se que o distanciamento entre o professor e o psicólogo contribui para que fantasias preencham a lacuna existente entre ambos os trabalhos. O distanciamento mostra-se terreno fértil para atuação dos estereótipos.

Por outro lado, quando há possibilidade de contato mais próximo e duradouro, o acompanhamento psicológico aparece como um caminho possível, um apoio ao processo de inclusão. É o que nos revela a professora Irene:

“Eu tive um dislexo há um tempo atrás, a psicóloga dele me telefonava sempre. A fono dele me telefonava sempre. Eles estavam sempre em contato comigo me pedindo informações sobre como ele era na sala de aula. Elas me passavam como eu deveria agir com ele.”

Adiante a mesma professora desabafa:

“O que eu mais sinto falta é de uma fono ou psicólogo, por trás, que converse comigo. É disso que eu mais sinto falta”.

Neste caso, o psicólogo ou o fonoaudiólogo aparece como alguém que, além de atender o aluno, conversa com o professor, escuta suas angústias e medos. Um profissional próximo ao professor. Estas falas revelam tanto o sentimento de desamparo emocional, quanto à necessidade de obter conhecimentos que possam ajudar o professor em sua prática profissional.

Atualmente o professor parece não contar com suporte no qual possa esclarecer suas dúvidas, expressar seus medos e angústias, discutir os casos mais difíceis em sala de aula, assim como refletir sobre suas estratégias didáticas. Entretanto, também se percebe que o professor nutre expectativas fantasiosas em torno do suporte do especialista, acreditando que o mesmo irá lhe trazer soluções prontas para problemas complexos do cotidiano. Problemas, que quase sempre, requerem análises minuciosas e, talvez, interações multidisciplinares, nas quais jamais se deve eximir o professor de contribuir com soluções.

É importante ressaltar que o principal suporte que pode ser oferecido ao professor é aquele que o ajude a lidar com suas angústias e medos, desconstruindo estereótipos e crenças prévias. Suporte que lhe possibilite criar novas condições para realização de seu trabalho, que o ajude a perceber que o ato de educar, quando abordado em sua dimensão real, como nos lembra Almeida (2001), não nos oferece garantias, posto que será sempre uma aposta.

CAPÍTULO V

REFLEXÕES SOBRE A ANGÚSTIA E O MAL-ESTAR DOCENTE

O mal-estar docente não é um fenômeno que ocorre apenas entre os professores brasileiros. Pesquisas acerca deste problema tiveram repercussão no início na década de 80 nos países da Europa. A difusão do termo provém do artigo de Pámela Bardo (1979) “The Pain of Teacher Burnout”, citado por Zaragoza (1999). “Burnout”, segundo o autor, é uma expressão associada a esgotamento e estresse, ou literalmente, “sair queimado”. Segundo o artigo citado, os sintomas que caracterizam o esgotamento do professor são: “um alto índice de absentismo; falta de compromisso, um desejo anormal de férias, baixa auto-estima, uma incapacidade de levar a escola a sério” (p.57).

Zaragoza (1999:12) adota o termo mal-estar docente em virtude da própria ambigüidade desta expressão: mal-estar, segundo ele, é um incômodo indefinido, algo que vai mal sem que seja possível localizar o que não está funcionando bem, nem o porquê. Para o autor, o mal-estar docente está relacionado a uma série de fatores, que envolvem as rápidas mudanças sociais:

...os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias. (Ibid, p.13)

Frente à sobrecarga de trabalho, o absentismo tem sido cada vez mais comum, isto é, o professor termina por recorrer às licenças médicas que possam interromper temporariamente sua atuação profissional. Além disto, o autor cita a inibição e a impermeabilização como estratégia para evitar adoecer. O professor passa a investir menos energia em seu trabalho, apegando-se à rotina e assumindo uma rigidez na relação com seus alunos, desimplicando-se das tarefas pedagógicas. Zaragoza defende

que as conseqüências do mal-estar docente são diversas, variando desde abandono da profissão, doenças mentais e dificuldades na atuação profissional.

Na psicanálise o termo mal-estar é usado por Freud para designar a angústia. De acordo com Kaufman (1996) a expressão mal-estar surgiu primeiramente em um artigo de Freud produzido em 1895 para destacar um desconforto típico da neurose de angústia. Mais tarde o termo reaparece no texto *Mal-estar da Civilização* (1931), no qual Freud situa as exigências da civilização como uma das causas das neuroses e sofrimentos humanos.

Como vemos, mal-estar e angústia são termos correlatos. No âmbito da educação, o mal-estar docente tem sido tomado como um sintoma de nossa época que acomete um grande número de profissionais. Esse termo já tem feito parte do vocabulário dos professores e não tardou em aparecer em nossa pesquisa. Tanto a angústia quanto o mal-estar foram expressões recorrentes nas queixas dos professores e, por isso, optamos por destacar dois fragmentos de casos que nos permitirão algumas reflexões sobre o assunto.

Em comum, os dois relatos têm a experiência com alunos em situação de deficiência visual e a dificuldade enfrentada pelos professores quando estes alunos quiseram conhecer as cores. As reações dos professores foram significativamente distintas diante de um problema bastante semelhante.

Caso 1

Áurea relata que recebeu um aluno com deficiência visual em sua sala de aula. Não especificou a série, nem detalhou as condições. Disse, apenas, que foi uma determinação da escola e que ela se viu obrigada a aceitá-lo, embora não se sentisse preparada para aquela situação. Queixa-se de não ter tido chance de argumentar. Assim, recebeu o aluno e seus problemas chegaram ao ápice em uma atividade de pintura:

“Ele queria fazer como os outros estavam fazendo. Então falei para ele: ‘você pode pintar. Aí ele fazia assim [...] raspava o próprio rosto na carteira pra conseguir (...) eu levei um choque. Foi um choque muito grande. [...] Olha foi uma loucura total, tanto é que na época fiquei até doente.’”

A professora expressa o tom de angústia e sofrimento que aquela situação lhe provocou. Afirmou, ainda, que precisou sair de licença médica por um longo tempo. A partir desta experiência passou a acreditar que a educação inclusiva é um risco para a saúde do professor.

Caso 2

Dulce relata que em outra escola na qual trabalhava eles receberam a matrícula de um aluno com deficiência visual. A reação dos professores em geral foi de recusa em receber tal aluno, mas Dulce se prontificou a inseri-lo em seu grupo de quarta-série. Segundo ela, motivada por curiosidade e desejo de aprender com a nova situação.

Como a escola não dispunha de recursos para apoiá-la, Dulce foi procurar o Laramara, instituição tradicional no atendimento de cegos, onde ela pôde aprender braile, assim como obteve orientações específicas sobre educação para crianças em situação de deficiência visual. Os profissionais da instituição não só orientaram a professora como a ajudaram no trabalho de preparação e integração da classe. Contudo, alguns problemas surgiram, e um deles ocorreu quando Gerson quis conhecer as cores. Dulce nos conta:

“Eu falava verde... agora verde.... e o que era o verde para esse menino? Então fiz uns buraquinhos nos lápis e falei: ‘Agora você tem condição de pintar’ [...] Gente, eu fiquei uma semana sem dormir porque queria explicar para ele o verde. O que é o verde? Eu falava, qual é o seu time? ‘Palmeiras’. Palmeiras é verde. O Corinthians é branco... porque a cor da blusa... explicava, tentava falar[...] O verde é uma coisa... feliz; o preto é uma cor que combina com tudo; o vermelho é uma cor

forte, que você sente, uma coisa que o coração palpita... e eu dizia branco, é uma coisa lisa, que combina com tudo. Tocando as folhas das árvores ele poderia sentir. E ele foi... pintava igual. Gente aquilo... o que eu acho é assim... eu aprendi... ele aprendeu.... e a sala inteira aprendeu. E hoje, até hoje eu recebo cartas dele, telefonemas.... Ele está no colegial. É uma emoção.”

Dulce ressalta que explicitar a possibilidade de qualquer pessoa tornar-se deficiente visual, ajudou a unir o grupo:

“Então todo mundo viu que isto podia acontecer...[qualquer um poderia tornar-se deficiente visual] e se acontecesse um ia depender do outro. Então criou aquele clima... aquela sensação de que um teria que ajudar o outro.”

Destacou também um episódio em que assumiu o desafio de ensiná-lo a assinar o próprio nome, primeiro no quadro negro, e depois, progressivamente, foi ajudando Gerson a transferir a assinatura para um espaço menor, o papel. Até que ele, após bastante treino, passou a assinar seu próprio nome. Esse feito trouxe bastante satisfação tanto ao aluno quanto à professora.

As lágrimas nos olhos embargaram a voz de Dulce, seu relato contagiou o grupo, que também se emocionou. A satisfação obtida pela professora traduziu-se em um vínculo forte com o garoto, que se estendeu durante anos, permitindo que ela pudesse acompanhar os reflexos daquele trabalho. Mas Dulce não nega que foi um desafio onde houve contratempos e que, em alguns momentos, chegou a perder a paciência com Gerson:

“Gente, mas aquilo foi muito fantástico.... até hoje eu acho que só aprendi. Tinha dia que eu perdia a paciência porque ele me enchia o saco né! Mas... eu falava ‘chega!, chega!’, depois ele falava ‘tá bom, desculpa’”, perdia a paciência com ele”.

Apesar das dificuldades encontradas, a professora revela que nunca se sentiu tão valorizada perante o grupo quanto naquela ocasião. Ressalta que o grupo esteve muito integrado e que a experiência a marcou profundamente.

O relato bem sucedido da professora Dulce e as dificuldades enfrentadas pela professora Áurea frente a uma proposta semelhante nos permite traçar algumas considerações. A professora Áurea demonstrava claramente a crença de que as crianças com deficiência deveriam ser educadas por professores especialistas. Apelou à lei para explicar sua contestação, explicou que, ao assinar seu diploma, não havia nada que especificasse habilitação em crianças com deficiência, e por isso não poderia ser responsável por qualquer criança que apresentasse deficiência em sua sala de aula. Deixou claro que a recepção da criança com deficiência visual em sua sala ocorreu pela obrigatoriedade legal. Já a professora Dulce optou por acolher o aluno em sua classe, pois estava disposta a assumir os desafios que a novidade lhe impunha. Curiosidade e desejo de aprender foram os fatores que a motivaram.

Disposição para encarar situações novas parece ter sido um diferencial entre as duas professoras. Isso não quer dizer que uma é melhor que outra, pois não sabemos ao certo as condições de trabalho em que ambas estavam inseridas. Áurea não se mobilizou ou não teve condições de buscar ajuda. Não se sabe se a carga horária de trabalho dela possibilitava atividades extras, ou se realmente não acreditava ser sua incumbência o ensino de crianças com deficiência. A professora Dulce buscou, por si própria, ajuda externa específica que lhe trouxe não só informações, mas segurança em sua nova empreitada. Sabia que as orientações recebidas não eram garantias de que situações desafiadoras irrompessem.

A limitação dos alunos em aprender cores tornou-se uma barreira para ambas as professoras, que também se depararam com a própria limitação de ensinar algo que, num primeiro momento, se apresenta como impossível. Como ensinar cores a uma criança cega?

Diante da curiosidade de seu aluno em conhecer as cores, Áurea entra em *choque*. O tom emocional da professora ao descrever o caso reflete a situação de estresse vivenciada por ela. Também sugere a falta de informação e apoio oferecido

pela escola mediante a inclusão do aluno. Adoeecer foi a única forma encontrada para expressar suas angustias.

A professora Dulce, ao se deparar com a limitação de ensinar cores, sentiu-se angustiada, perdeu o sono, mas não perdeu a esperança de criar uma maneira diferente para que seu aluno se aproximasse da cor verde. Ele não podia enxergar o verde como Dulce enxergava, mas isto não a impediu de estabelecer algumas relações de aproximação entre Gerson e a cor verde. A angústia de Dulce, neste caso, foi a mola propulsora para a criação de uma ação pedagógica.

Partindo dos relatos destas situações consideradas pelos professores como angustiantes, cabe-nos incluímos algumas considerações acerca da angústia. Para Freud (1926), a angústia é uma reação frente ao perigo iminente, seja este oriundo do meio externo ou de pulsões internas. Entretanto, nem todas as pessoas reagem da mesma forma frente ao perigo, isto é, algumas conseguem elaborar a situação e outras não, mas, de um modo geral, a angústia surge enquanto defesa às situações tidas como ameaçadoras ou estranhas.

No texto “*O Estranho*” (1919), Freud demonstra que nem todas as situações novas causam estranhamento às pessoas. “Algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas” (p. 239). Ele contesta a suposição de que a estranheza decorre da inabilidade em abordar intelectualmente a situação. Freud vai mais longe, analisa os estranhamentos que acontecem entre os indivíduos como aspectos inconscientes que emergem, e que estão além da compreensão intelectual.

A angústia incitada pelos estranhamentos que ocorrem na relação professor-aluno, sob determinadas circunstâncias pode conduzir o professor ao desespero, é o que nos mostra o caso da professora Gilda. Embora, ela reconheça a importância de obter conhecimentos sobre educação inclusiva, não acredita que este saber seja suficiente quando não se possui estrutura:

“Olha eu acho importante a gente saber, mas eu tenho, particularmente, uma queixa da inclusão. Assim eu não sinto que tenho estrutura para trabalhar com o deficiente. Eu tenho o caso do Renato, eu não consigo me aproximar do Renato. Isso cria uma angústia”

A professora se queixa da inclusão, e mesmo assumindo sua dificuldade em aproximar-se do aluno, nos dá a impressão de que o problema ainda está mais na inclusão e do que em sua relação com Renato. Entretanto, é a dificuldade de aproximação que parece produzir a angústia. Uma angústia que persiste. Ao final do ano Gilda desabafa com o grupo:

“Eu continuo angustiada [...] Estou preocupada com o Renato, está daquele jeito. Eu acho que eu fui com muita sede ao pote. Eu tenho muita dificuldade em trabalhar com essas pessoas e aí eu não fui muito bem. [...] Eu pedi ajuda no início e me falaram ‘você está querendo uma receita pronta’. Mas não era isto – então eu não consegui. Pronto! Não consegui! Eu me culpo, eu acho que eu não sei trabalhar, eu chego em casa muito nervosa porque não sei trabalhar. Eu acho que é isto. Não tenho tempo. Não tenho tempo de ficar ali pertinho dele. ‘Renato, vamos fazer isto?’ ‘Vamos?’ aí eu sento e ele faz. Mas, eu tenho mais 30 que bagunçam. Então vou ter que abandonar minha carreira, porque não é possível. Porque é só a gente ali no dia a dia”.

Gilda expressa tristeza, impotência, e sente-se fracassada na educação de Renato. Seu pedido de ajuda foi interpretado como se ela quisesse uma receita. Entretanto, ela estava expressando sua dificuldade para se aproximar do aluno, para estabelecer laço com ele, o que parece ter sido desconsiderado. Assim como o fato de ela ter mais trinta alunos na sala de aula e não conseguir dar atenção suficiente ao Renato.

A angústia da professora no decorrer do ano foi se acentuando a ponto de ela pensar em desistir do trabalho. É óbvio que não é pertinente reduzir a angústia da professora a um único fator, a inclusão de Renato. O sentimento de angústia é multicausal e, neste caso, não se tem acesso a outros fatores desencadeantes, entretanto, a associação que a professora faz entre sua angústia e a dificuldade de se

aproximar do aluno, é algo a ser considerado. Por que elegeu este aluno como acionador do sentimento de angústia?

Nos casos citados foi possível identificar três situações em que o professor se refere à angústia: na professora Áurea, quando o aluno com deficiência visual passa o rosto sobre a carteira; na professora Gilda frente às dificuldades de ensinar um aluno com deficiência mental; na professora Dulce quando o aluno com deficiência visual quer saber a cor verde. Nas três situações as reações foram diferentes. Uma fica doente, a outra se paralisa e quer desistir da profissão, e a última cria uma ação pedagógica.

Qual seria o fator determinante para que um professor adoça, um desista e outro crie? A maneira com que cada um lida com a angústia. Talvez essa seja uma das possíveis respostas. Nesta perspectiva, a estrutura psíquica do professor parece desempenhar um importante papel. É claro que as condições de trabalho insatisfatórias podem intensificar a angústia, contudo, não há certezas de que pretensas condições favoráveis possam eliminar o mal-estar do professor. Aliás, eliminar a angústia não é o que recomenda a psicanálise.

Lacan relaciona angústia a um impedimento, movimento que se detém por uma armadilha, a armadilha narcísica. Angústia e narcisismo caminham juntos. Narcisismo implica em fixação na própria imagem especular.

“O impedimento que aparece está ligado a esse círculo que faz com que, pelo mesmo movimento com o qual o sujeito avança para o gozo, isto é, para o que está mais longe dele, encontre essa fratura íntima muito próxima, de quê? De deixar-se levar por sua própria imagem, pela imagem especular. Essa é a armadilha” (LACAN, 1962-1963:19).

Posto que a angústia está relacionada à fixação na própria imagem, supõe-se que a angústia do professor em relação ao aluno encontra-se na dificuldade de se desvencilhar de si mesmo para estabelecer laço com o Outro, que considera estranho. Para Lacan, a angústia não é emoção, e sim um afeto. Algo que está à deriva no sujeito. O afeto é o que não foi recalado, por isso passivo de irromper sob determinadas

circunstâncias. O contato com o diferente, com o Outro tomado como estrangeiro constitui um terreno fértil para a emergência de afetos recalcados.

Do ponto de vista lacaniano, a angústia não é para ser tratada, curada, e sim atravessada. A angústia é um resto que não entra na rede de significantes, ela não é apreendida. Para Miller, Lacan recorreu à angústia para “apreender o que não é significável, o que é o resto de toda a significação” (MILLER, 2005:11). A angústia, para o analista, é tomada como um motor que move o analisando, por isso precisa ser manejada ao invés de eliminada.

Consideramos que a angústia na escola deve ser abordada sob esta mesma perspectiva. Isto é, não há nada que possa curar a angústia do professor, mas pode-se buscar atravessá-la e, nesta travessia é interessante que ele possua algum suporte. Isto não quer dizer que o professor, necessariamente, tenha que passar por processo analítico, posto que há professores que não fizeram análise e conseguem gerenciar sua angústia, transformando-a em intervenções pedagógicas criativas.

A própria palavra suporte, evocada diversas vezes nos grupos de professores, nos remete a duas pistas. Em primeiro lugar, sugere a necessidade de o professor tolerar suas incumbências, suportar o próprio desejo de ser professor, enfrentando as adversidades do cotidiano. Em segundo, implica na busca de um aparato que lhes ofereça sustentáculo e firmeza face ao mal-estar de suas escolhas.

Se o mal-estar, como vimos nesta pesquisa, está, muitas vezes, relacionado aos estranhamentos que irrompem na relação com o aluno, um dos possíveis suportes ao professor seria tornar esse *estranho* um pouco mais familiar e menos ansiógeno. Ocorre que isto não se dá pela via da informação, ou seja, não basta descrever ao professor os quadros clínicos de determinada deficiência, pois assim como o mapa não é a cidade, a criança não é seu diagnóstico. Isto tampouco advém pela via da explicação, isto é, explicar ao professor que uma criança age de determinada maneira porque seu histórico familiar é tal, não o ajudará a fazer laço com este aluno, pelo contrário, poderá intensificar o estereótipo e fortalecer o muro entre ambos.

A travessia do mal-estar implica primeiramente na criação de um espaço em que o professor possa ser escutado e, ao ser escutado, possa ele mesmo se escutar. Um espaço para que ele possa expor seus medos, explicitar suas dúvidas e sensações acerca de determinadas crianças, enfim, um espaço onde se possa deixar emergir o conflito, simbolizando seu mal-estar. Um espaço em que professor possa pensar a relação com o aluno em sua singularidade.

Contudo, falar do mal-estar não basta, pois se corre o risco de apenas criarem mais e mais sentidos, fixando os atores escolares ao queixume. É isto que vemos em muitas reuniões de professores. Fala-se muito e muda-se pouco. A passagem para o Real, tal qual nos propõe Lacan, está calcada no ato. De acordo com Leite (2000) a segunda clínica lacaniana implica na separação entre o sentido e o Real, e passa a ser pensada no que está além do *querer dizer*, passa a ser pensada a partir da vontade de gozo.

Nesta perspectiva, o tratamento analítico não mais se fundamenta na interpretação que confere sentido ao que é dito, mas sim no ato que busca responsabilizar o sujeito por seu gozo.

Transpondo esta noção para o plano da educação, não se pode pensar em uma modalidade de suporte ao professor que apenas estabeleça dia e horário para o queixume instituído, é importante que ocorra uma passagem ao ato, isto é, para ações nas quais os professores possam ser autores e executores de seus projetos. Ações nas quais a equipe docente possa não só refletir sobre os discursos que circulam na escola, como também responder por suas escolhas, por seu desejo de ser professor. Suportar este desejo constitui uma grande travessia.

* * *

5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Onde há dois não há certezas [...] Ser duplo significa consentir em indeterminar o futuro” (BAUMAN, 2004:35).

Encerramento implica em corte nos apontamentos, corte que não traz garantias conclusivas, tendo em vista que as palavras falham e que a comunicação implica em mal-entendidos. Nesta perspectiva de incompletude oferecida pela psicanálise, não nos é possível nutrir ideais conclusivos que forneçam um rol de habilidades e competências docentes necessárias à educação inclusiva. Nem tampouco pretendemos nos ancorar em algum modelo de atuação do psicólogo escolar que ofereça quaisquer garantias de aplacar o mal-estar do professor. Contudo, mesmo sem garantias, arriscamos algumas considerações.

A diversidade de alunos traz novos desafios aos professores, que se vêem diante de inúmeras demandas simultâneas, muitas vezes inconciliáveis com suas condições de trabalho e com a formação profissional recebida. Face às adversidades do cotidiano, o professor sente-se desamparado e angustiado. Angústia que, não raro, se transforma em doenças, em pedidos de licença médica, ou em apatia e queixume.

As reclamações dos professores podem tanto revelar reivindicações justas, quanto demonstrar um modo específico do funcionamento psicodinâmico. Em geral, as reivindicações pressupõem um movimento que conduza à resolução do problema, enquanto a queixa repetitiva apenas justifica o problema, ao mesmo tempo em que o mantém sob determinado controle, uma vez que, ao resolver a situação adversa, o queixume deveria cessar, e nem sempre é isto que se deseja. Vemos aí o gozo da queixa. Forbes (2003:10) comenta: “a queixa é um fechamento sobre si mesmo, uma recusa da realidade e um desconhecimento da dor real”. Sob a queixa o sujeito se esconde, e, muitas vezes, se exime da responsabilidade de transformar a situação da qual se queixa.

Observamos que a queixa do professor encobre manifestações conflituosas. Conflitos são desagradáveis e por isso aprendemos a evitá-los a qualquer custo. A queixa não, a queixa é deleitável, todos gostam de se queixar, e na escola não é diferente. Para que haja conflito é necessário ao menos dois sujeitos em oposição, enquanto na queixa o problema se reduz a um único sujeito, no caso da escola, ao aluno. No conflito há argumentação, e em geral, busca-se uma solução, por isso há dispêndio de energia. Na queixa há lamúrias e competição de infortúnios sem esperanças de resolução, pois o problema está no Outro, é o Outro que deveria mudar. A queixa é preguiçosa e está sempre esperando que o Outro mude.

Se pensarmos nos conflitos intrapsíquicos, a mesma dinâmica pode ser observada. Quando uma pessoa possui um conflito interno, é comum que se manifeste pela dúvida. A dúvida é desagradável, então convém se ancorar em certezas sejam elas quais forem. A psicanálise nos mostra que os sintomas psíquicos são produzidos a partir de pulsões inconciliáveis, que encontram uma solução no sintoma. Os sintomas facilmente se transformam em certezas na vida dos indivíduos, que não só se acostumam, como até mesmo se apegam ao seu mal-estar.

Durante o tratamento analítico, um dos primeiros desafios é conduzir a queixa à retificação subjetiva, isto é, fazer com que a pessoa deixe de queixar-se dos outros para queixar-se de si mesma. Miller (1997:255), referindo-se às concepções lacanianas, propõe que “o ato analítico consiste em implicar o sujeito em seu queixume, em seu próprio motivo de queixar-se”. Neste caso o sujeito sai de uma posição passiva e progressivamente assume a responsabilidade pelo que ocorre consigo. Miller acrescenta que, paradoxalmente, o lugar desta responsabilidade é o mesmo que o do inconsciente, implicando que o sujeito se responsabilize por seus atos, por seus desejos, se responsabilize pelo que escapa ao seu pretenso controle consciente.

Conviver com a dúvida e com a incerteza não é algo confortável. Observamos, durante o processo de pesquisa, que os professores buscavam, nos

diagnósticos psicológicos, certezas que respaldassem sua atuação pedagógica, procuravam encontrar, em laudos emitidos por especialistas, os padrões de normalidade esclarecedores e norteadores do quanto se deve investir em um aluno. “O quanto investir?” é uma dúvida do professor.

No caso das crianças com deficiência mental, a previsão não é *lucrativa*, então os professores questionam o porquê dessas crianças estarem na escola, se não irão “render”. Daí um outro conflito: elas estão aqui pelo “social” ou pelo “pedagógico”? Vemos aqui o discurso interacionista desmontado. Ao opor social e pedagógico perde-se a noção de que educar implica em interação, em socialização. O “social” não é um atributo que vem pronto na criança, muito menos o “pedagógico”. A concepção de aprendizagem reduzida à leitura, à escrita, e às habilidades em fazer contas, faz com que muitos professores não percebam o potencial de desenvolvimento escolar nas crianças com diagnóstico de deficiência mental, e por isto, a inclusão dessas crianças nas classes regulares tem sido a mais questionada e rejeitada.

A recusa em receber crianças com deficiência mental só perde para outro tipo de caso: crianças com distúrbio de conduta, ou problemas de comportamento. Casos de crianças que brigam entre si, que batem nos colegas e que desrespeitam as regras foram bem enfatizados nas queixas dos professores. Muitos destes casos, sem diagnóstico, ou com um laudo que não aponta uma deficiência específica, deixam os professores angustiados.

Percebemos que os problemas de comportamento decorrem quase sempre de dificuldades na interação. Contudo, como a estratégia é procurar eliminar o causador do mal-estar, o problema fica reduzido a um único indivíduo. As queixas relacionadas aos problemas de comportamento ocuparam segundo lugar, revelando o clima conflituoso que predomina em sala de aula.

Face à dificuldade na resolução dos conflitos escolares, o professor espera um laudo que, para ele, funcione como “calmante”. Acalma porque explica e, normalmente, elimina a dúvida sobre quem estaria fora do esquadro: o professor ou o

aluno. É claro que a maioria dos laudos aponta para o aluno. Como a educação inclusiva pressupõe que *todos devem aprender juntos*, o laudo não implica necessariamente em mudança para classe especial, porém não deixa de reservar, à criança que o possui, um lugar na lista dos “incluídos”. Além disto, tem a função de oferecer, ao professor, parâmetros do quanto se deve *investir* no aluno. Sendo nomeada de *incluída*, a criança passa a ocupar um lugar subjetivo específico nas relações escolares, um lugar de estrangeiro que carrega consigo os estigmas que lhe foram impingidos.

A educação inclusiva lança, inevitavelmente, o professor e os alunos em situações inusitadas, cujas respostas prontas são praticamente inexistentes. A ausência de respostas não constitui um problema em si, exceto quando diante do inesperado, o professor, tomado pela angústia, se paralisa sem se perceber em condições de procurar outras respostas para enfrentar as adversidades.

Ao analisarmos a tabela 3.1¹⁰, onde estão descritas as principais queixas por ordem de frequência, identificamos, no topo da lista, as reclamações sobre falta de estrutura e suporte ao professor, em seguida, estão os problemas de comportamento dos alunos, e, em terceiro lugar, está a falta de preparo e o sentimento de angústia. Se relacionarmos estas três reclamações, podemos perceber que o professor se sente desamparado frente aos conflitos que vivencia em sala de aula. Sente-se angustiado e sozinho, necessitando de estrutura e suporte para superar estas dificuldades.

Ocorre que o suporte solicitado, muitas vezes, está relacionado a anteparos na relação com o Outro considerado estranho, com aquela criança que não se ajusta ao padrão imaginário delineado nas teorias psicológicas do desenvolvimento. Isto porque a criança real não está descrita nos livros de pedagogia, não é uma criança universal, é uma criança singular. A tendência à universalização diminui a tolerância ao singular, à medida que as características peculiares de cada criança, podem, facilmente, serem tomadas como estranhas ou anormais. Neste sentido, quanto maior a diversidade de alunos, maiores são as chances de estranhamentos e, por conseguinte, da criação de

¹⁰ Ver tabela inserida na p. 83.

alteridades radicais que visam a exclusão da diferença, ainda que os espaços ocupados pelos corpos estejam sendo compartilhados.

A exclusão, na sociedade contemporânea, não se limita à deficiência ou aos grupos minoritários, o Outro ameaçador está mais próximo, e, quanto mais próximo, maior a necessidade de se estabelecer fronteiras, de distingui-lo. Fronteiras cada vez mais subjetivas, por isso tanto mais obscuras e ameaçadoras. Skliar (2003:26), citando Baudrillard e Guillaume (2000), faz referência a alteridade radical, como a relação que se estabelece com um Outro inassimilável, um Outro incompreendido e até mesmo impensável. Nesta relação, há resíduos, onde se aloja a suspeita de que a alteridade ingovernável possa emergir a qualquer momento.

Bauman (2004), sociólogo polonês, discorre sobre a liquidez dos relacionamentos modernos, descreve a dificuldade das pessoas em estabelecerem vínculos consistentes, onde as incertezas colaboram para o aumento do espectro da xenofobia:

Suspeitas e animosidades tribais, antigas e novas, jamais extintas e recentemente descongeladas, misturaram-se e fundiram-se a uma nova preocupação, a da segurança, destilada das incertezas e intranqüilidades da existência líquido-moderna. (BAUMAN,2004:143)

Alguns textos de Freud nos ajudam a elucidar os mecanismo pelos quais se procura excluir a diferença, eliminando o estranho. Para Freud, os estranhamentos não ocorrem pelo simples desconhecimento intelectual sobre o outro e sim por mecanismos inconscientes recalcados. No texto *O estranho* (1919), Freud afirma que o encontro com o outro que é diferente, provoca desconforto e o desejo de mantê-lo distante, pois há sempre o risco de ser amado ou odiado, há um perigo iminente para o narcisismo de cada um, assim como também há o risco do encontro com o que há de mais estranho em nós mesmos, “que remete ao que é conhecido, de velho e há muito familiar” (FREUD, 1919:238).

A segregação da diferença funda-se nas concepções cristãs do amor ao próximo, é o que sugere a discussão de Freud em *O mal-estar da civilização*. O mandamento de amar ao próximo implica na exclusão, na negação do amor ao “não-próximo”, que passa a ser visto como ameaçador à ordem dos que se unem pelo amor próximo. A raiz narcísica do amor pressupõe que este sentimento seja dirigido aos semelhantes, ama-se as características próprias que são reconhecidas no outro, enquanto se repele o irreconhecível, seja no outro, seja em si mesmo:

Não meramente esse estranho é, em geral, indigno do meu amor; honestamente, tenho que confessar que ele possui mais direito a minha hostilidade e, até mesmo, a meu ódio. Não parece apresentar o mais leve traço de amor por mim e não demonstra a mínima consideração para comigo. Se disso ele puder auferir uma vantagem qualquer, não hesitará em me prejudicar. (FREUD, 1931:65).

A suposição de que o desconhecido é por si só ameaçador faz com que os mecanismos de rejeição se antecipem, exclui-se previamente a diferença para que não se corra o risco do estranho confronto com o imprevisível.

Lacan, em seu texto *Televisão* (1973), nos alerta para a escalada dos mecanismos de racismo e exclusão da sociedade contemporânea. Para ele, o modo com que o Outro goza pode ser uma ameaça para o descaminho de nosso próprio gozo (LACAN, 1973:58). Assim a intolerância ao gozo do Outro tem sido crescente. Koltai (1998:10) nos revela que “a segregação está sempre do lado do gozo, sendo que o que nos inquieta no outro é sempre seu modo particular de gozar”. A autora defende que os excessos cometidos pelo outro é o que verdadeiramente incomoda.

O incômodo provocado pela maneira diferente do Outro gozar, decorre da suposição de que estou de fora deste gozo. Julien (1996) sugere que o gozo do Outro não está sujeito às regras da partilha, por isso não remete ao meu bem e sim à minha privação. “O Outro, no pleno gozo em que o suponho, provavelmente não pensa em mim nem por um segundo. No entanto, irredutivelmente, vivencio seu gozo como ligado à intenção de me privar.” (1996:45). Assim, as intolerâncias quanto ao gozo do Outro assumem configurações peculiares dependendo do que se supõe que o gozo do Outro lhe prive.

A hierarquia de regras calcadas no espectro patriarcal está cada vez mais diluída tanto na família quanto na escola. Sem estes parâmetros, professores e alunos se vêem sem alicerces que fundamentem e organize o espaço relacional. Face à desordem, as diferenças passam a serem percebidas como ameaçadoras. Contudo, há diferenças mais aceitáveis e menos aceitáveis. Por exemplo: As crianças muito quietas, ou até mesmo as que não aprendem, raramente são alvos de muitas preocupações. Já as que desobedecem, que brigam, ou que apresentam algum descontrole corporal, estas incomodam. Incômodo circulante em tom de saudosismo queixoso, que não contribui para criação de estruturas que possam organizar novas perspectivas de interações escolares.

Observamos que a escola não oferece espaço para discussão das subjetividades, tanto do professor quanto do aluno, assumindo uma posição evitativa em relação aos conflitos. Conflitos que, quando não formulados e geridos, acabam se transformando em queixas repetitivas. De acordo com Galvão (2004:223) os conflitos escolares não precisam necessariamente ser resolvidos, porém, podem ser objetos de reflexão e mudanças.

De um modo geral, notamos que as queixas explicitadas pelos professores revelam mais do que a insatisfação com a implantação da educação inclusiva, ou a recusa em aceitar crianças com necessidades educacionais especiais em suas classes. Demonstram que a escola não tem se preparado para lidar com a alteridade, fruto da diversidade de alunos, sejam estes portadores de alguma deficiência ou não. Assim, inclusão parece funcionar como uma lente de aumento sobre os problemas que os professores já enfrentavam em seu cotidiano.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Sandra F. C. (1998). Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação fálica possível. In **Estilos da Clínica – revista sobre a infância com problemas**. Vol. V. N° 9. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia, 2º semestre 2000.
- _____, S. F. C. **Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão**. Texto apresentado no Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, Ano 3. Outubro/2001. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032001000300011&lng=en&nrm=iso Acesso em 12/08/2005.
- ANDRÉS, M. Fala. In KAUFMANN, P. (Org.) **Dicionário enciclopédico de psicanálise – o legado de Freud e Lacan**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- AZANHA, José M. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Revista Educação e Pesquisa**, Vol. 30 n. 2. São Paulo Maio/Agosto. 2004
- _____, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1990.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido, sobre a fragilidade dos laços humanos**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In DURAND, J. Carlos G. **Educação e hegemonia de classe – as funções ideológicas da escola**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BRASIL, Leis (1996). **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Diário Oficial da União, nº 248, 23/12/1996: lei nº 9.394 de 20/12/96. Brasília DF.
- _____, Leis (2001). **Plano nacional de educação**. Lei nº 10.172, de 09/01/2001. Brasília. DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em 12/11/2005.
- _____, Leis (2001). **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11/02/2001**. Brasília. DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em 12/11/2005.

- BUENO, José G. Silveira. A produção social da identidade do anormal. In FREITAS, Marcos C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**, São Paulo: Editora Cortez, 1997. p. 159-179.
- CANGUILHELM, G. (1966) **O normal e o patológico**. 5ª edição revisada. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**, 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.
- CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares**, Porto: Porto Editora, 1999.
- DECLARAÇÃO DE CARACAS. Promovida pelos participantes da Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas famílias, reunidas em Caracas entre os dias 14 e 18 de outubro de 2002. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso em 12/11/2005.
- DECLARAÇÃO DE MADRI. Aprovada no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência em 23/03/2002. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso em 12/11/2005.
- DECLARAÇÃO DE WASHINGTON. Promovida por líderes do Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente, na Conferência de Cúpula "Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio", realizada em 21 a 25 de setembro de 1999, em Washington, DC, EUA. Documento traduzido por Romeu Sassaki. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso em 12/11/2005.
- DEMO, Pedro. **O charme da exclusão social**, Campinas: Editora Autores Associados, 1998.
- DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA. Porto Alegre: Globo, 1977.
- DICIONÁRIO LAROUSSE CULTURAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- DUSCHATZKY, S. e SKLIAR, C. O nome dos outros, narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSSA, Jorge e SKLIAR Carlos (Orgs.) **Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença**, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ENRIQUEZ, E. O judeu como figura paradigmática do estrangeiro. In. KOLTAI, C. (Org.) **O estrangeiro**, São Paulo: Escuta, 1998.
- FORBES, J. **Você quer o que você deseja?** São Paulo: Editora Best Seller, 2003.

- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**, Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREUD, Sigmund (1910). *Cinco Lições de Psicanálise*. In **Edição standart brasileira das obras completas.**, vol. XI, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____, Sigmund (1916). *Conferência XXVI: A teoria da libido e o narcisismo*. In **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**, vol. XVI, Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____, Sigmund (1916). *Conferência XXVII: Transferência*. In **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**, vol. XVI, Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____, Sigmund (1919). *O estranho*. In **Edição standart brasileira das obras completas.** vol. XVII, Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- _____, Sigmund. (1921) *Psicologia de grupo e a análise do ego*. In Pequena coleção das obras de Freud - livro 15, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____, Sigmund. (1922) *Além do princípio do prazer*. In **Edição standart brasileira das obras completas**, vol. XVIII, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____, Sigmund. (1925) *O ego e o id*. In **Edição standart brasileira das obras completas**, vol. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____, Sigmund. (1926) **Inibições, sintomas e angústia**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.
- _____, Sigmund. (1931) **O mal-estar da civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GALVÃO, Izabel & BANKS-LEITE, Luci (orgs.) **A Educação de um selvagem – experiências pedagógicas de Jean Itard**, São Paulo: Cortez, 2001.
- _____, Izabel. **Cenas do Cotidiano Escolar: conflitos sim, violência não**, Petrópolis: Vozes, 2004.
- JERUSALINSKY, A. & PÁEZ, S. M. C. Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. **Estilos da Clínica – revista sobre a infância com problemas**. Vol. V. Nº 9. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia, 2º semestre 2000.
- _____, A. (Org.) **Psicanálise e desenvolvimento infantil, um enfoque transdisciplinar**, 3ª ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.
- JULIEN, Philippe. **O estranho gozo do próximo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

- KAPLAN, H.B. & SADOCK, B. J. **Compêndio de psiquiatria – ciências comportamentais, psiquiatria clínica**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- KARLIN, Daniel. Documentário, **Os anos de chegada ao mundo**. França, 1977.
- KAUFMANN, P. (Org.) **Dicionário enciclopédico de psicanálise – o legado de Freud e Lacan**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- KOLTAI, C. (Org.) **O estrangeiro**, São Paulo: Escuta, 1998.
- KUPFER, M. C. Porque ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica – revista sobre a infância com problemas**. Vol. V. Nº 9. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia, 2º semestre 2000.
- LACAN, Jacques (1962-1963). **Seminário 10 - a angústia**. 4ªed. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2000.
- _____, Jacques (1964). **Seminário 11, os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____, Jacques (1969-1970). **Seminário 17, o avesso da psicanálise**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____, Jacques (1973). **Televisão**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças. **Pro-posições - Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp** - vol. 12 n. 2-3, Campinas, jul-nov/2001.
- _____, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Vozes, 1999.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.-B. **Vocabulário de psicanálise**. 10ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.
- LEITE, Márcio P. Na segunda clínica de Lacan a palavra não se dirige ao Outro. In **Estilos da Clínica – revista sobre a infância com problemas**. Vol. V. Nº 9. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia, 2º semestre 2000.
- LÜDKE M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.
- MANNONI, Maud. **Educação impossível**, Botafogo: Livraria Francisco Alves Editora, 1977.
- MANTOAN, Maria Tereza E (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**, São Paulo: Ed. Memnon, 2001.
- MAZZOTTA, M. **Fundamentos de Educação Especial**. S.Paulo: Pioneira, 1982.

- MEZAN, Renato. O que significa “pesquisa” em psicanálise? In: SILVA, Maria E. L. **Investigação e Psicanálise**, São Paulo: Papirus, 1993.
- MILLER, Jacques A. **Lacan elucidado, palestras no Brasil**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1997.
- _____, Jacques A. Introdução a leitura do Seminário 10 da Angústia de Jacques Lacan. **Opção lacaniana – revista brasileira internacional de psicanálise**, São Paulo: Edições Eólia, maio-2005.
- MITLER, Peter. **Educação inclusiva – contextos sociais**, Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MITO E REALIDADE NA DEFICIÊNCIA. Documentário produzido pela TV Escola do Ministério da Educação e Cultura – MEC em parceria com a Secretaria da Educação Especial, (28 min.), VHS, 1997.
- MRECH, Leny M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**, São Paulo: Pioneira, 1999.
- _____, L. M. (1999a) Trabalho apresentado no evento do LIDE, Seminário “**Educação Inclusiva: realidade ou utopia?**”, em 05/05/1999, na FE-USP; disponível em: www.educacaoonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopia.asp
- OSAKABE, Haquira. **Argumentação e discurso político**, São Paulo: Kairós Livraria e Editora, 1992.
- PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- _____, Maria Helena. **Para uma crítica da razão psicométrica**, Psicologia USP. São Paulo: v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.
- PERRON-BORELLI, M. Conflit psychique et dynamique de la cure. In CHERVET, DANON-BOILEAU, L. & DURIEUX, M.C. **Le conflit psychique**, Paris: Presses Universitaires de France, março-2005.
- PORGÉ, E. Transferência. In KAUFMANN, P. (Org.) **Dicionário enciclopédico de psicanálise – o legado de Freud e Lacan**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- POSTEL, J. & QUÉTEL, C. (Orgs.) **História de la psiquiatria**, Cidade do México: Fundo de Cultura Econômica, 1987.
- QUINET, Antonio. **As 4+1 condições da análise**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 2000.

- ROCHEBLAVE-SPENLÉ, Anne-Marie. **Psicologia do conflito**, São Paulo : Duas Cidades, 1974.
- SASSAKI, K. R. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**, Rio de Janeiro, Ed. WVA, 1997.
- SAWAIA, Bader B. (Org.) **As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social**, São Paulo: Editora Vozes, 2001.
- SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas – fronteiras em educação. In: **Proposições. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp**. Vol. 12 n. 2-3 (35-36). Campinas. Jul-nov 2001.
- _____, C. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?**, Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- _____, C. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces, dentre as milhões de faces, desse Monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, Silvio. **Educação do Preconceito – ensaios sobre poder e resistência**, Campinas: Alínea Editora, 2004.
- SOUZA, M. P. R. Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. In **Estilos da Clínica – revista sobre a infância com problemas**. Vol. V. Nº 9. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia, 2º semestre 2000.
- SOUZA, Sandra M. K. & PRIETO, Rosângela G. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo P. e ADRIÃO, Tereza (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.
- STAINBACK, S. & STAINBACK. **Inclusão – um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- UNESCO, **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**, Salamanca, Espanha, junho de 1994.
- UNICEF, **Conferência Mundial Educação para Todos**, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, Brasília DF, Unicef, 1991.
- ZARAGOZA, José Manuel E. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**, Bauru: Edusc, 1997.
- ZIGLER, E. A mística ambiental: treinamento do intelecto versus desenvolvimento da criança. In PATTO, M. Helena S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A Queiroz, 1986.

ANEXO A

Quadro geral das reuniões

Fase	Data/ Reunião/ Participantes	Objetivos	Observações
FASE DIAGNÓSTICA	21/10/2003 Diretora	Avaliar o interesse e as condições necessárias para realização da pesquisa; Apresentar a proposta e alinhar às necessidades da escola.	Diretora aceitou a proposta e sugeriu que as reuniões fossem realizadas durante os HTPCs. Deixou clara a necessidade de orientações aos professores.
	18/11/2003 Vice-diretora Professores	Convidar os professores para participarem da pesquisa; Apresentar a proposta aos professores.	Havia sido prevista reunião única com os professores, porém os mesmos não foram avisados com antecedência e tivemos que realizar duas reuniões.
	10/02/2004 Coordenação e uma das professoras da sala SAPE	Apresentar e discutir a proposta com a coordenação; Agendar a primeira reunião com os professores.	A reunião inicialmente aconteceu com a coordenadora, que convidou uma das professoras da sala de recursos para acompanhar todo o projeto.
	10/03/2004 1º Reunião Coordenadora e 7 professores de classe comum do período da tarde.	Apresentar e discutir a proposta com os professores; Convidar os professores a participarem das reuniões	Os professores aceitaram a proposta e enfatizaram que o maior problema que tinham não era com os alunos inclusos e sim com os alunos que chegam à 4ª série sem aprender.

FASE DIAGNÓSTICA	10/03/2004 1º Reunião Coordenadora, 9 professores da classe comum do período da manhã; 2 da Educação Especial e 1 da sala de recursos.	Idem ao grupo anterior.	O grupo aceitou a proposta, contudo demonstraram bastante desconfiança e questionavam o <i>retorno</i> que obteriam com a pesquisa. Enfatizaram o despreparo do professor para lidar com a inclusão.
	19/03/04 Participaram as duas professoras da sala de recursos.	Visitar a sala de recursos; Conhecer o processo de Inclusão e as formas de apoio.	Conversei com as duas professoras concomitantemente Descreveram os processos de encaminhamento à sala de recursos. Destacaram a excessiva demanda por estes serviços.
	28/05/2004 2º Encontro Diretora e 8 professores das classes regulares (tarde)	Discutir o conceito de Inclusão; Conhecer as práticas de inclusão realizada pela escola; Observar o clima das relações.	Observa-se intensa resistência à inclusão; dificuldade em explicitar o conceito; queixas quanto às condições de trabalho.
	28/05/2004 2º Encontro 8 Professores das classes regulares (manhã).	Idem ao grupo da tarde.	Associação de inclusão ao aluno que é “diferente” e à progressão continuada; Questionamentos quanto ao retorno da pesquisa; Queixas referentes às condições de trabalho.

FASE DE INTERVENÇÃO	09/06/2004 3º Encontro Coordenadora 6 professores das classes regulares, 1 da classe especial e 1 da sala de recursos .(tarde)	Aprofundar a discussão sobre inclusão; Identificar focos de conflitos; Conhecer as principais queixas dos professores referentes à inclusão.	O tema principal foi o caso de um aluno incluído recentemente em classe regular. Destacou-se a questão da agressividade e a importância do diagnóstico. Queixas referente a indisciplina.
	09/06/2004 3º Encontro Coordenadora Diretora 8 professores das classes regulares, 1 da classe especial e 1 da sala de recursos (manhã)	Idem ao grupo anterior.	Inicialmente estavam presentes a coordenação e os professores, porém, devido ao clima tenso, a direção integrou-se ao grupo. Houve divergências entre direção e professores referente ao diagnóstico.
	30/06/2004 4º Encontro Coordenadora 8 Professores das classes regulares, 2 das classes especiais, 2 da sala de recursos (tarde)	Debater o tema “diagnóstico” a partir da leitura do trecho do filme “Os anos de chegada ao mundo”; Refletir sobre as possibilidades e limitações do diagnóstico e sobre o risco de “rotulação” dos alunos.	Os professores avaliam que um diagnóstico pode causar impacto diferente em cada pessoa. (Citam exemplos de doenças terminais). Destacam o diagnóstico como sendo importante para dar referências sobre: “até onde a criança chega” “até onde cobrar” ; “o que a criança tem”. Inclusão social x pedagógico.

FASE DE INTERVENÇÃO	30/06/2004 4º Encontro Coordenadora 8 professores das classes regulares, 2 das salas de recursos, 1 da classe especial.	Idem ao grupo anterior.	Descrevem alguns casos em que os temas principais são: indisciplina e sexualidade. Questão do “ <i>social x pedagógico</i> ” Falta de comprometimento das famílias; Mal-estar do professor.
	20/10/2004 5º Encontro 4 professores das classes regulares (tarde)	Oferecer retorno aos professores quanto ao diagnóstico do semestre passado; Propor atividades a serem desenvolvidas; Aprofundar as discussões de caso.	Nesta reunião, compareceram apenas 4 professores, que optaram por discussão de um caso, de uma aluna incluída, no qual o tema predominante foi sexualidade.
	20/10/2004 5º Encontro 7 professores das classes regulares (manhã)	Idem ao grupo anterior.	Dentre as possibilidades de intervenção oferecidas, o grupo optou por estudo de caso de um aluno da 4ª série da classe regular, que até aquela ocasião, não havia aprendido a ler e escrever.
	27/10/2004 6º Encontro Coordenadora 6 professores das classes regulares (tarde)	Discussão com a coordenação sobre as sugestões levantadas no estudo de caso.	Esclarecimento de dúvidas acerca de Educação Sexual e Deficiência
	27/10/2004 6º Encontro Coordenadora e 5 professores das classes regulares (manhã)	Discussão com a coordenação sobre as sugestões levantadas no estudo de caso.	Aprofundamento do caso estudado anteriormente.

FASE DE INTERVENÇÃO	01/12/2004 7º Encontro Coordenadora e 7 professoras das classes regulares. (tarde)	Debater acerca das possibilidades de Inclusão Filme produzido pelo MEC: Mito e realidade na Deficiência	Debate sobre o tema preconceito.
	01/12/2004 7º Encontro Coordenadora e 6 professoras das classes regulares (manhã)	Idem ao grupo anterior.	Debate sobre o tema preconceito.
	15/12/2004 8º Encontro 9 professoras das classes regulares e 1 da sala de recursos	Tempestade de idéias ou confecção de um cartaz com sugestões para melhoria do processo de inclusão na escola. Avaliação dos encontros.	A coordenação havia se responsabilizado pela organização da produção do cartaz com as professoras, porém ela não compareceu no dia. Fizemos apenas uma avaliação dos encontros.
	15/12/2004 8º Encontro 9 professoras das classes regulares e 1 da sala de recursos.	Idem ao grupo anterior.	Idem ao grupo anterior.

ANEXO B

Trechos do filme “Os Anos de chegada ao mundo”

(lido e discutido na 4ª reunião)

Os anos da chegada ao mundo

Um filme de Daniel Karlin, 1977

Sequência 1, introdução

Karlin (off): (...) Neste instante e neste filme, no qual vou lhes falar de crianças por nascer ou que acabam de nascer, e de crianças mal-nascidas, aqueles que chamamos de loucos, débeis, ou doentes mentais, aqueles que chamamos de diferentes. Vamos procurar o que há de comum a todas essas crianças. Talvez encontremos então o caminho por onde nos atravessa a história - nossa história - aquela que pesa sobre os anos de nossa chegada ao mundo.

(...)

Sequência 4, Karlin entrevista o médico clínico geral do Instituto Médico Pedagógico

Médico: Este estabelecimento recebe crianças débeis mentais e tem a particularidade de contar com um médico diretor e um médico clínico geral (não um psiquiatra) o que já é por si só todo um programa. Nós as recebemos aqui para materná-las; são crianças que precisam de ser cuidadas, alimentadas, que precisam de ser interessadas por diversas atividades em função das capacidades que lhes foram deixadas. Mas, no conjunto, é preciso admitir que, em geral, não há muita esperança de uma melhora significativa.

K - São crianças para as quais o psiquiatra, a psicóloga.....

M - É isso, como eu dizia, eu sou clínico geral teoricamente encarregado de cuidar destas crianças que nos foram confiadas, eu cuido delas quando estão doentes eu as assisto como faria com qualquer outro de meus pacientes. Para mim, meu papel se limita a isso.

Médico (off) - Penso que temos de considerar este estabelecimento como um estabelecimento de alívio. Alívio tomado no sentido de ajuda: primeiro ajuda às famílias, no sentido de que, quando têm uma criança desta categoria, como essas que temos aqui, isso constitui verdadeiramente, uma catástrofe, considero também que essas crianças, depois de terem passado por inúmeros serviços de psiquiatria infantil vêm a nós porque foi constatado naqueles serviços que elas não tinham mais necessidades de serem hospitalizadas em serviços especializados. É um alívio colocá-las aqui porque eles deixam lugar para crianças que ainda podem se beneficiar de cuidados intensivos, de cuidados que poderão trazer melhoras a seu estado, os quais, infelizmente, sabemos serem inúteis para crianças desta categoria.

Sequência 5, Karlin entrevista Tonny Lainé, o psiquiatra responsável pelo hospital-dia

Karlin (off) - Há lugares onde essas crianças podem ter esperança, onde antes de pensar nas famílias ou na sociedade, o primeiro alívio que se busca é o do sofrimento delas.

K - Há neste hospital-dia 13 crianças, e você é o médico responsável por este estabelecimento. A primeira pergunta que eu gostaria de lhe fazer é se, na qualidade de médico, você poderia me dizer quem são essas crianças e o que elas têm.

TL - Acho muito difícil responder a esta pergunta como médico, pois eu teria de utilizar palavras que anunciam em que doença eles se situam, e devo dizer que não estou mais em condição de fazê-lo pois, uma vez que se viveu com elas, quando se esteve implicado numa vida com elas, numa relação, numa vida cotidiana, felizmente não se pode mais fazer isso. Primeiro porque é perigoso, pois as enclausuramos numa espécie de gueto constituído por palavras especializadas que, num determinado momento, podem se tornar perigosas, mortíferas, de outro lado, quando elas chegam aqui, é claro que somos capazes de estabelecer um diagnóstico que, em sua maior parte, indica que são crianças que apresentam um ou outro estado psicótico, um ou outro estado autista. Mas, ao fim de alguns dias que passamos juntos, isso perde todo o significado e nós nos implicamos de outro modo, estabelecemos uma relação viva com elas.

K - No fundo, é como se o simples fato de livrá-las dessas palavras já atenuasse um pouco o estado em que se encontram.

TL - Não se trata de negar a idéia de que é necessário ter um certo número de conhecimentos, ter uma formação, uma qualificação para poder trabalhar com essas crianças, para ajudá-las a compreender um certo número de problemas que podem ter; trata-se, na verdade, de ir mais longe, de superar isso, implicando-se efetivamente numa vida que as livre de fato de tudo o que pesa sobre elas, do que as aliena, incluindo as palavras nas quais foram inscritas, incluindo o olhar negativo no qual foram fechadas durante tanto tempo.

K- Nos damos conta da importância de parar uma vez por todas de inscrever essas crianças nessas palavras que, como você mesmo disse, têm um verdadeiro poder de morte, refiro-me às palavras "debilidade", "doença mental", "loucura". Contudo essas crianças possuem condutas e uma visão de mundo diferente que não podemos dizer simplesmente que eles são exatamente iguais aos outros. O que eles têm de diferente das outras crianças?

TL - O que eu poderia dizer primeiro é que, para todas as crianças, sejam essas ou as outras, pesa, é claro que de modos diferentes, aquilo que pertence a sua história familiar, a sua história pessoal e à história social. Há entre esses dois níveis de trajetória um encontro que é um encontro fascinante e que, às vezes, pode ser um encontro perturbador; essas crianças de quem cuidamos aqui são testemunhas desta perturbação. Deste ponto de vista, não há grande diferença imediatamente fundamental entre o que se passa para se tornar uma pessoa, no caso de uma criança que não sofre, isto é, que passa por uma evolução que dizemos "normal" e as crianças que temos aqui. E é precisamente por esse circuito, entre a história familiar e a história social, esses circuitos que são como trilhos, vetores, que passa, que caminha o desejo numa dimensão histórica; que passa o desejo que as leva a se tornarem pessoa, que as leva a se fazerem sujeito de seu próprio desejo, de seu próprio devir.

Sequência 6, Karlin entrevista o médico clínico geral do Instituto Médico Pedagógico

M - Aqui nos encontramos diante de crianças que têm febre, que choram porque sofrem e que não nos dão nenhuma indicação, somos obrigados a tentar descobrir e, curiosamente, devo dizer que cuidamos delas, as nutrimos e não temos assim tantas mortes. Creio que num efetivo de 200 crianças que temos no estabelecimento, temos uma média de duas mortes por ano, o que

definitivamente não é um número significativo. Mas há casos médicos que são mais próprios a esta categoria de crianças. Por exemplo, há crianças que, sem razão aparente, se tornam anoréxicas, elas não querem mais comer sem razões aparentes, talvez aparentes, mas, se formos investigar o problema, nos damos conta que às vezes é simplesmente porque foram mudadas de quarto, porque a monitora habitual está ausente; elas são sensíveis a esse tipo de manifestações e o fazem sentir do jeito delas, e, particularmente parando de comer.

Sequência 7, Karlin entrevista Tonny Lainé, o psiquiatra responsável pelo hospital-dia

K - Podemos talvez nos perguntar o que vocês trazem a essas crianças, o que vocês procuram lhes dar.

TL - O que nós procuramos lhes proporcionar é, talvez, um lugar de articulação de toda uma série de momentos e situações diferentes. São crianças que vivem fora desta casa, que vivem também no interior dela em vários momentos do dia, são crianças que vão à escola, em alguns casos, que vêm aqui, que vão ao clube, a centros de convivência, que tomam taxi para vir aqui, que vivem com suas famílias, que andam pela rua, que fazem compras, que têm toda uma série de experiências, no interior e no exterior. Aqui dentro nós também temos certo número de atividades que tentamos lhes propor que não são unicamente centradas em procedimentos terapêuticos. São atividades de expressão abertas em direção a coisas insólitas, em direção a coisas novas, a coisas radicalmente diferentes daquilo que podemos esperar de um centro psiquiátrico. Por exemplo, temos conosco um músico brasileiro que toca e dança com elas e que obtém resultados consideráveis. Também temos um artista plástico que trabalha conosco, um professor primário e outras pessoas, que são todas altamente qualificadas, mas que formam uma equipe, oferecendo toda uma gama de situações diversas.

K - Tudo isso partindo da idéia que a partir do momento em que estas crianças escolhem entrar em relação com alguém este alguém se torna um terapeuta.

TL - Efetivamente, ele se torna um terapeuta porque foi escolhido, porque ele é o objeto de uma demanda, embora seja preciso que ele esteja em condições de responder, de escutar esta demanda e de se colocar numa posição que responda efetivamente a esta demanda no que ela traz e no que ela significa de mais profundo. É ainda preciso que tenhamos uma equipe e que possamos juntos, refletir, de maneira regular, sobre os sentidos que são trazidos pelas crianças.

Sequência 8, Karlin entrevista o médico clínico geral do Instituto Médico Pedagógico

K - Em sua opinião, de onde vêm essas doenças? São doenças hereditárias, congênicas? Qual o diagnóstico que você faz delas?

M - Bem, o diagnóstico, com frequência, permanece um pouco vago, admitimos que, para a maior parte dessas crianças, trata-se de doenças congênicas, o que recobre muita coisa; vejo aqui algumas famílias que, confesso, só de vê-las chegar, temos a impressão de que não poderiam engendrar outra coisa a não ser um débil mental. Mas há casos de famílias que não têm aparentemente nenhuma tara, nada que faça imaginar que tal provação pudesse lhes acontecer, mas isso acontece. E então, que explicação dar? Talvez um dia a ciência seja capaz de explicar por qual razão uma criança nasce nessas famílias. No futuro, talvez chegaremos a evitar o nascimento de crianças desta categoria. Mas isso ultrapassa minha competência, no momento, não tenho nenhuma explicação que possa, quanto a mim, explicar porque certas crianças vêm neste estado. Constato simplesmente que há, para me repetir, crianças filhos de alcoólatras, filhos de famílias muito medianas do ponto de vista cerebral, mas há também crianças que nascem em famílias boas, boas no sentido do equilíbrio mental.

(.../....)

M - É preciso admitir que todas as crianças que estão aqui são recebidas com um quociente intelectual inferior a trinta, então, do ponto de vista psiquiátrico, é o nível mais baixo. É o retardado mental, é aquele que manifestamente não fará progressos, em todo o caso suficientes para chegar a ter uma autonomia, mesmo que mínima, a não ser para alguns atos da vida corrente.

K - Alguns são, inclusive como você dizia, "intestáveis" (incapazes de passar pelos testes).

M - Ah, muitos aqui não podem ser testados. Há todos aqueles que chegam já nesta primeira categoria, que são crianças totalmente acamadas, que não falam que são incontinentes que têm uma vida puramente vegetativa; mas, entre os outros, há alguns que podem ser testados, mas que, nesse ponto, têm um quociente intelectual abaixo de trinta. Muitos não podem ser testados porque são incapazes de fazer uma pergunta, incapazes de fazer um desenho, incapazes daquilo que permite habitualmente de fazer um teste, eles são incapazes.

ANEXO C**Formulário usado na avaliação das atividades de pesquisa na 8ª reunião*****AValiação das Ações Realizadas na Escola******Pesquisadora: Cláudia Dias Prioste******Orientadora: Maria Izabel Galvão*****1. Complete**

- A. As reuniões foram_____
- B. Achei interessante_____
- C. Achei pouco interessante_____
- D. Gostaria que _____
- E. Na minha opinião, a principal reflexão que os encontros trouxeram sobre o tema
Inclusão foi: _____

2. De um modo geral, você acha que os encontros trouxeram alguma contribuição para a escola? Se trouxeram, quais foram?

Obrigada!!