UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANA GIMENEZ RIBEIRO LUPINACCI

**O olhar do professor para a inclusão escolar -
Possíveis aproximações entre Educação e Psicanálise**

**São Paulo
2015**

LUCIANA GIMENEZ RIBEIRO LUPINACCI

**O olhar do professor para a inclusão escolar -
Possíveis aproximações entre Educação e Psicanálise**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Especial

Orientadora: Professora Doutora Leny Magalhães Mrech

**São Paulo
2015**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E A DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.9
L965o	Lupinacci, Luciana Gimenez Ribeiro O olhar do professor para a inclusão escolar – Possíveis aproximações entre Educação e Psicanálise / Luciana Gimenez Ribeiro Lupinacci; orientação Leny Magalhães Mrech. São Paulo: s.n., 2015. 141 p. ils.; tabs. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Educação Inclusiva; 2. Inclusão escolar; 3. Educação Especial; 4. Psicanálise I; Mrech, Leny Magalhães, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUPINACCI, Luciana Gimenez Ribeiro. **O olhar do professor para a inclusão escolar**
– **Possíveis aproximações entre Educação e Psicanálise.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de **Mestre em Educação.**

Área de concentração: Educação Especial

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Dedico esta Dissertação a meus pais, Ana Lúcia e Márcio, que sempre incentivaram o desenvolvimento deste trabalho; a meu marido, Tiago, e a minha irmã, Livia, que me deram todo amor, apoio e companheirismo, fundamentais para minha motivação nesta longa jornada.

Agradecimentos

A meus pais, Ana Lúcia e Márcio, meus exemplos de vida, que proporcionaram minha chegada até aqui com todo carinho e suporte que sempre me deram.

A meu marido, Tiago, que sempre esteve ao meu lado e, com seu amor e paciência, me incentivou durante todo o percurso no mestrado.

A minha irmã, Livia, minha melhor amiga e companheira de sempre.

À querida professora Dra. Leny Magalhães Mrech, orientadora muito presente em todas as etapas deste trabalho e que, com sua sabedoria, me introduziu aos estudos psicanalíticos e me conduziu durante meus estudos.

Às professoras Dra. Edna Mattos e Dra. Elisabete Cardieri, que fizeram uma leitura cuidadosa, crítica e atenta do relatório de qualificação. Suas sugestões possibilitaram reflexões para o amadurecimento desta Dissertação.

Às professoras entrevistadas, pelas informações concedidas, sem as quais este trabalho não seria possível.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NUPPE), pois nossos encontros possibilitaram trocas de ideias fundamentais para meus estudos em Psicanálise e Educação, as quais contribuíram muito para este trabalho.

À CAPES, pela bolsa de mestrado, que auxiliou muito o desenvolvimento desta pesquisa.

À Profa. Dalila Lemos pela revisão cuidadosa deste trabalho.

Mapa de anatomia: o olho

O Olho é uma espécie de globo,
é um pequeno planeta
com pinturas do lado de fora.
Muitas pinturas:
azuis, verdes, amarelas.
É um globo brilhante:
parece cristal,
é como um aquário com plantas
finamente desenhadas: algas, sargaços,
miniaturas marinhas, areias, rochas, naufrágios e peixes de ouro.

Mas por dentro, há outras pinturas,
que não se vêem:
umas são imagens do mundo,
outras são inventadas.

O Olho é um teatro por dentro.
E às vezes, sejam atores, sejam cenas,
e às vezes, sejam imagens, sejam ausências,
formam, no Olho, lágrimas.

Cecília Meirelles

Resumo

Este trabalho discute a questão da inclusão escolar no cenário educacional contemporâneo. O debate acerca do tema tem se tornado fundamental dentro da Educação, pois vai ao encontro do movimento da inclusão nos demais setores sociais e busca a equiparação de oportunidades e a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Nesse contexto, o professor da escola comum assume papel de destaque, contribuindo com a inclusão no cotidiano das escolas. Neste trabalho, realizamos um viés psicanalítico, para realizar a leitura de fenômenos educativos, dentre os quais se destaca a inclusão escolar. Conceitos da Psicanálise foram utilizados para essa aproximação, em especial, a ideia de *objeto a*, desenvolvida por Lacan no Seminário X e *objeto a olhar* no Seminário XI. Nesse último, o psicanalista trata da esquizo entre olho e olhar, já que o primeiro está relacionado com a função biológica; e o segundo está atravessado pelo inconsciente dos sujeitos. Ressalta-se aqui também a importância da construção de novos olhares do professor para seus alunos, focando aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para esta pesquisa, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas com professoras e duas com gestoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede particular de ensino de São Paulo. Os materiais foram posteriormente organizados de acordo com fragmentos de olhares passíveis de serem capturados por intermédio das falas de cada participante. A análise foi realizada com o objetivo de encontrar as possíveis aproximações entre Educação e Psicanálise.

A ênfase no saber técnico está ligada à ideia de que a inclusão escolar possui um preparo prévio e essa constatação foi frequente, quando foram examinadas as entrevistas. E, a partir dessas entrevistas, foram percebidas também a angústia e sensação de desamparo que sentem as professoras que trabalham com Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Psicanálise; *objeto a*; olhar.

Abstract

This essay discusses the subject of the school inclusion in the contemporary educational scenery. The discussion on the topic has been essential in Education, because it goes in the same way of the inclusion movement in other social sectors and aiming to match the opportunities and the construction of a more democratic and equal society. In this context, the professor of the regular school takes the major role, contributing with the inclusion in the schools routine. In this essay, we have made a psychoanalytic learning, to make the educative phenomena reading, in which the school inclusion contrasts. Psychoanalysis concept were used for this approaching, specially, the idea of *object a*, developed by Lacan at Seminary X and *object a* looking on Seminary XI. In this last one, the psychoanalyst deals with schism between the eye and the look, as the first is related to the biological function; and the second is crossed by the unconscious of the subjects. It is highlighted here the importance of constructing new look from teachers toward the students, aiming the ones with deficiency, global disorders of the development and the high skills/giftedness. For this research, we are made three semi structured interviews with teachers and two with managers in Childhood Education and in Primary Basic Education in the private teaching sector in São Paulo. The materials were after that organized according with fragments of views liable to be captured by the speech of each participant. The analysis was made aiming to find the possible approaching between Education and Psychoanalysis. The emphasis in technical knowledge is linked to the idea that the school inclusion has a previous preparation and this finding was usual, when were examined the interviews. And from these interviews, were also highlighted the anguish and helpless sensation feeling that the teachers which work with Inclusive Education had.

Keywords: Inclusive Education; Psychoanalysis; *object a*; looking.

Sumário

Apresentação – Meu percurso até aqui	13
Introdução	18
Capítulo 1 – Panorama geral sobre o movimento da inclusão escolar	24
1.1 Breve histórico	24
1.2 O direito à educação na legislação brasileira	31
1.3 Um lugar para o professor na inclusão escolar	43
Capítulo 2 – Possíveis aproximações: Educação, Inclusão Escolar e Psicanálise	49
2.1 Aproximações Iniciais	49
2.2 A constituição do sujeito na Psicanálise	55
2.3 O <i>objeto a</i> : o olhar na Psicanálise	58
2.4 Amarrando as aproximações	64
Capítulo 3 – Metodologia e Pesquisa de campo – entrevista com professores	67
3.1 Objetivos	67
3.2 Metodologia	67
Capítulo 4 – Análise dos dados coletados	72
4.1 Caracterização das professoras entrevistadas	72
4.2 Descrição e Análise dos dados coletados	75
4.3 Algumas considerações sobre as semelhanças e diferenças nos fragmentos dos olhares das participantes da pesquisa	89
Considerações finais	99
Referências bibliográficas	105

Anexos

1. Termo de consentimento livre e esclarecido
2. Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da USP
3. Modelo das entrevistas
4. Transcrições das entrevistas realizadas

Lista de Tabelas

Tabela 1	Dados pessoais das professoras entrevistadas	72
Tabela 2	Escolaridade das professoras entrevistadas	72
Tabela 3	Experiência profissional das professoras entrevistadas	73

Apresentação – Meu percurso até aqui

Desde a época do colégio, a educação era algo que me interessava e, por esse motivo, durante os três anos do Ensino Médio, participei de um Projeto Social chamado Esperança, organizado pelo Colégio Assunção de São Paulo. Durante esse período, tive contato com crianças que iam a esse colégio aos sábados, para terem aulas de reforço escolar no período da manhã e atividades artísticas e esportivas no período da tarde. O convívio com essas crianças me suscitou diversas questões relacionadas à educação básica e com as diferentes dificuldades que cada uma delas passava em algum momento de seu aprendizado escolar. Tudo junto foi compondo uma bagagem que trago comigo até hoje, provocando meu interesse e minha atenção com os caminhos da educação no nosso país.

Quando prestei exame vestibular, não tive dúvidas e fui estudar Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas, a UNICAMP. Durante os quatro anos da graduação, trabalhei em escolas públicas e em instituições privadas, além de participar também em projetos sociais de educação formal e informal. Cada experiência foi contribuindo para que eu me sensibilizasse ainda mais com as necessidades das crianças em seu processo educativo. Meu trabalho de conclusão de curso foi a respeito da inclusão escolar e do papel do professor nesse ambiente.

Na época, minha pesquisa envolveu duas etapas de investigação: inicialmente, entrevistei professores que estavam realizando ou que já haviam realizado – nos últimos cinco anos – um curso de extensão universitária na UNICAMP, chamado PROEPRE, a respeito de práticas pedagógicas construtivistas, sob orientação da Professora Dra. Orly Mantovani de Assis. Nesse período, busquei investigar como o curso estava contribuindo para a formação docente e para a atuação em situações de inclusão nas escolas comuns.

Na segunda etapa, realizei uma visita com estágio na Escola da Ponte, em Portugal, conhecida mundialmente por seu projeto pedagógico inovador, o qual contempla as diferenças dos alunos e tem como base princípios da Educação Inclusiva. Algo que me chamou muito a atenção nas semanas que passei nessa escola foi o empenho e a dedicação dos professores, assim como, o apoio e cooperação entre eles, desde demandas cotidianas, até as questões mais sérias que solicitam amplas discussões entre os membros da equipe.

Desde então, meu interesse pela Educação Inclusiva foi crescendo cada vez mais e, para não me distanciar do tema, tenho acompanhado as contribuições dessa área para a educação contemporânea de modo geral.

Há alguns anos, trabalho como professora de Ensino Fundamental I em uma escola particular em São Paulo. Todos os anos, sinto-me desafiada com cada turma e com cada criança que recebo, por causa das novas questões e das novas demandas, ou seja, considero a minha profissão algo em constante movimento, até porque a educação reflete mudanças maiores e vinculadas à sociedade em que vivemos.

Essa sensação me remete ao conceito de Zygmund Bauman, em *Modernidade Líquida*, com o qual tive contato por meio de minha orientadora, Professora Dra. Leny Mrech que, em uma palestra nos Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática, organizados pelo professor Dr. Nilson Machado, na Faculdade de Educação de São Paulo, falou a respeito desse conceito relacionando-o à Psicanálise. A partir desse autor, Alain Miller propôs uma nova leitura, a chamada Psicanálise Líquida, ou seja, aquela que “*acompanha o fluxo das palavras e dos sintomas da cultura atual.*” (MRECH, 2011, p. 52).

Dessa forma, os sintomas atuais não podem mais ser compreendidos da mesma forma como eram os antigos, pois estão relacionados com a cultura atual. O mesmo fato ocorre na educação e, muitas vezes, os professores ficam “desbussolados” diante de rápidas mudanças ocorridas em sua área de atuação.

Nas últimas décadas, temos vivido movimentos de busca da inclusão social que se reflete em diversas áreas – destaco aqui a área da Educação. Desse modo é difícil discutir a educação contemporânea e deixar de lado o viés da inclusão, pois a escola e a sociedade estão vinculadas: a primeira é apenas uma das instituições sociais que podem trazer mudanças, mas Mazzotta (2010) defende que, sozinha, ela pouco pode fazer. Desse modo, é preciso que tais instituições sejam valorizadas, bem como, as medidas legais e a busca pela igualdade de direitos.

Legalmente, as políticas em prol da Educação Inclusiva ganharam espaço, como mostrarei a seguir, no primeiro Capítulo e, embora fundantes, acredito que o processo de inclusão não pode ser restrito a essas medidas legais e legislativas, já que, como ressaltado por Voltolini (2011), existe na Educação Inclusiva a “*implicação subjetiva*” vinda de seus envolvidos.

Como professora, compreendo a inclusão escolar como um fenômeno de ensino e aprendizagem na diversidade, indo além da inserção de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação nas salas comuns,¹ mas estando relacionado com o movimento escolar que valorize o indivíduo e não massifique os alunos em seu grupo.

Pouco antes de iniciar o Mestrado na Faculdade de Educação da USP, recebi uma turma muito marcada e, até mesmo, estigmatizada na escola por ter crianças extremamente difíceis, no que diz respeito ao comportamento e com muitas dificuldades pedagógicas.

Como Mattos (s.d.) afirma, os grupos sociais definem padrões prévios, nos quais aquele que se encaixa é considerado normal e a transgressão desses valores/padrões caracteriza o estigmatizado.

Essa foi uma turma que me desafiou muito e se tornou um marco em minha prática como docente, pois me fez pensar a respeito do olhar que o professor vai tecendo sobre seus alunos, a respeito da valorização de determinados aspectos, e não, de outros, e no modo como tudo isso pode afetar a relação que se constrói no ano letivo. Com cada um dos alunos dessa turma, busquei olhar para além do que os professores anteriores contavam, tentando realizar uma nova história com cada um, ou seja, criando a “nossa história”. O ano acabou e passei a turma para o ano seguinte com a tranquilidade de ter cumprido com a minha missão de educadora naquele ano.

O tema do olhar e do professor esteve sempre comigo e, ao ingressar no Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa em Educação Especial, desejei pesquisar a respeito dos professores e do seu lugar dentro de uma escola, focando situações de inclusão e diversidade.

¹ De acordo com Brasil (2008, p. 9): “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.”. No entanto vale ressaltar que a Psicanálise critica qualquer tipo de categorização de alunos.

Ao longo do primeiro ano do Mestrado, na Faculdade de Educação, estudei quatro disciplinas que contribuíram, cada qual com uma dimensão, para a elaboração deste trabalho e que vão aqui discriminadas:

1. Disciplina EDF5032 – Inclusão: O Aluno com Necessidades Educacionais Especiais e as Múltiplas Interfaces no Contexto Escolar (Professora Edna Mattos);
2. Disciplina EDF5075 – Seminários Vygotskianos I: Educação e Pesquisa na Perspectiva Histórico-Cultural (Professora Teresa Rego);
3. Disciplina EDM 5804 – Tópicos da Epistemologia e Didática (Professor Nilson Machado); e
4. Disciplina EDA5048 – Educação Especial. Direito à Educação e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil (Professora Rosângela Prieto).

Na primeira, ministrada pela professora Edna Mattos, discutimos muito sobre a inclusão escolar e suas dimensões, bem como, sobre a relação do tema com obras literárias.

Na segunda, estudo dos Seminários Vygotskianos, apesar de discutir uma linha teórica diferente da proposta aqui, contribuiu para minhas reflexões sobre ensino e aprendizagem.

A terceira, relacionada às políticas públicas, me auxiliou na elaboração da primeira parte desta dissertação, com o histórico do movimento da inclusão e seu embasamento político e jurídico.

A disciplina do Professor Nilson Machado, a última que realizei, possibilitou que eu fizesse reflexões acerca do professor e de seu papel na educação contemporânea.

Com a orientação da Professora Dra. Leny Magalhães Mrech, passei a ter contato com a Psicanálise de orientação freudiana e lacaniana, tanto mediante leitura de materiais, como pela participação no Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação – o NUPPE – organizado por essa docente e em cujas reuniões estudamos os seminários lacanianos e discutimos a relação da Psicanálise com a cultura contemporânea, assim como, o processo de estruturação do professor como sujeito. Discutimos a singularidade dos professores e fizemos leituras a respeito dos sintomas sociais e do modo como esse fato reflete na vida do professor.

Algo que me interessou muito foi o fato de a Professora Leny enfatizar que a Psicanálise está relacionada com implicações subjetivas, ou seja, com aquilo que, de certa

forma, toca cada um. E esse fato vai muito além de transmissões teóricas. Assim, os aspectos discutidos neste trabalho cruzaram minha vida tanto pessoal como profissionalmente.

É interessante ressaltar que, na década de 1960, a Psicanálise lacaniana, junto com movimento de desinstitucionalização manicomial, com a Pedagogia institucional e com a luta pelos direitos humanos, formou as quatro tendências fundamentais para dar sustentação teórica às discussões a respeito do tema da exclusão/inclusão social, como ensina Mrech (1998).

Dessa maneira, comecei a pensar sobre como os conceitos psicanalíticos podem ser usados para contribuir para a leitura dos fenômenos educativos, como também, para a construção de um novo olhar para a própria educação, fazendo, assim, estabelecer possíveis aproximações que podem ser sentidas entre essas duas grandes áreas, Psicanálise e Educação.

Durante os meus estudos acerca da Psicanálise, pude ter contato com o conceito de *objeto a*, tão inovador na obra de Lacan que, ao conceituar o *objeto a*, o autor irá escrever em relação ao objeto perdido na história de cada sujeito, ou ainda, o objeto causa do desejo. E esse irá destacar os objetos primordiais: oral, anal, fático, o olhar e a voz.

Neste trabalho, destaco o olhar como *objeto a*, que nos revelará que o olhar não é o mesmo que a visão, como função biológica, tampouco é consciente, além de ser de difícil apreensão.

Com a base fornecida pelas disciplinas cursadas e pelas constantes reflexões feitas no NUPPE passei a levantar questões sobre o olhar de um professor a seus alunos. Uma das coisas mais marcantes foi o fato que já havia percebido nas escolas de como, às vezes, sem nos darmos conta, ou seja, inconscientemente, valorizamos mais ou menos determinadas características de cada criança. Também compreendi como o olhar como um *objeto a* está presente no professor, ou seja, por que algo em um aluno nos chama mais ou menos atenção?

Lendo e relendo muitas vezes as entrevistas realizadas com as professoras, tentei capturar fragmentos de como se tecem seus olhares sobre a inclusão escolar e quais as possíveis interferências em suas ações docentes, sem a pretensão de capturar um olhar total, e sim, parcelas que foram reveladas em suas falas e me permitiram apreendê-las.

Busco nesta dissertação fazer possíveis aproximações entre Educação, Inclusão Escolar e Psicanálise, para, assim, tentar compreender o olhar como *objeto a* e suas contribuições para as práticas educacionais.

Introdução

*Em toda a vida, nunca me esforcei por ganhar
nem me espantei por perder.
A noção ou o sentimento da transitoriedade de tudo
é o fundamento mesmo da minha personalidade.*
Cecília Meirelles

Para discutir a respeito das propostas de Educação Inclusiva na educação contemporânea ao longo desta dissertação, busquei inicialmente a contribuição de autores que há anos se dedicam ao estudo e à pesquisa sobre o tema e que mostram a relevância dos trabalhos nesta área.

Destaco aqui Mazzota (2010, 2011), Bueno (2008), Prieto (2006), Carvalho (2011), Jannuzzi (1985), Glat (2007), Mantoan (2003 e 2006), assim como, estudiosos de relevância que se debruçaram sobre as relações entre Educação e Psicanálise, como Mrech (1989, 1998, 2001, 2003, 2005, 2011, 2012, 2013), Voltolini (2004), Kupfer (1990, 2000 e 2005) e Lajonquière (2011). Posteriormente, busquei nos bancos de teses de universidades paulistas as novas pesquisas feitas a partir do tema.

Bueno (2008) ressalta que a inclusão escolar é hoje o tema mais cadente do campo educacional mundial e está presente em propostas políticas, ações governamentais e escolares, produções científicas e nas de cunho técnico-profissional.

Para Mazzotta (2010), a inclusão é uma ação política e social que deve ser implantada e desenvolvida com responsabilidade. Seus textos contribuíram muito para este trabalho, em especial no Capítulo 1, onde está registrado um breve histórico sobre a educação especial e a inclusão escolar.

Carvalho (2011) faz um alerta para o fato de a inclusão escolar não ser uma série de preceitos a serem seguidos, uma receita. Para a autora, a inclusão escolar deve ser entendida como um princípio, um processo contínuo.

Para Jannuzzi e Jannuzzi (1998), nos anos 1970, a economia penetrou nas argumentações educacionais e, segundo esses pesquisadores, a ênfase do MEC no Ensino Fundamental e o uso das tecnologias podem contribuir para a inclusão escolar. No entanto

esses autores ressaltam que a solução para a inclusão escolar não depende apenas de dinheiro, embora esse seja fundamental, mas passa pela busca de valores humanos de respeito às diferenças.

Mantoan (2003) defende a inclusão como produto de uma educação plural e democrática que provoca uma crise nas escolas. O aluno da escola inclusiva não tem uma identidade fixada em padrões.

Mendes (2010) destaca que, na inclusão escolar, as diferenças entre os alunos são desejáveis, ainda que o modelo escolar atual provoque a até mesmo acentue desigualdades de forma negativa.

Na mesma linha, Prieto (2006) defende que a Educação Inclusiva requer uma ruptura com o instituído na sociedade e nos sistemas de ensino atuais e, em relação à exclusão na nossa sociedade, Mrech (2001) afirma que esse fato ocorre naturalmente, mas que, na Educação Inclusiva, a relação entre os participantes no interior da escola pode melhorar, embora seja necessário um árduo trabalho para a construção das relações sociais a favor da inclusão.

A Educação Inclusiva pressupõe o ensino na diversidade e essa possibilidade tende a enriquecer a formação dos alunos e, segundo Glat (2007), a inclusão escolar requer princípios, tais como: respeito, compreensão e equidade.

Nas últimas décadas, as políticas públicas em prol da inclusão escolar ganharam espaço, mas, embora sejam de grande valia na busca pela igualdade de direitos, Kupfer (2000) defende que a legitimidade da inclusão escolar vai além desse aspecto:

Mais que um exercício de cidadania, a escola tem um valor constitutivo, capaz de oferecer alternativas existenciais para seus alunos, ou seja, a retomada ou a reordenação do processo de subjetivação da criança. Esse caminho, que não se apresenta nas diretrizes das políticas inclusivas, é o diferencial presente no diálogo entre a psicanálise e a inclusão escolar.

(KUPFER, 2000, p. 222)

Para Lajonquière (2011), nas últimas décadas, os problemas relacionados à aprendizagem e ao fracasso escolar têm estado muito presentes nos cenários pedagógicos do Brasil e, seguindo esses movimentos, foram promovidos cursos de especialização em Psicopedagogia Clínica para os professores do ensino fundamental, sendo esses cursos

tratados como antídotos aos males da Educação em nosso país e indo ao encontro do movimento que acompanha a Educação Inclusiva na busca por um saber especializado. Em outras palavras, aquele profissional especialista em inclusão escolar, como ressaltado por Voltolini (2004), usa como exemplo as escolas que querem se tornar inclusivas e solicitam que um especialista forme professores para essa nova realidade.

Para esse pesquisador, a gestão de problemas sociais assim vista ocorre por meio de medidas administrativas e políticas e compreende o saber científico, como pautado em técnicas para tal (LAJONQUIÈRE, 2011).

Esse aspecto do saber especializado será discutido mais à frente neste trabalho, pois faz parte de um discurso ainda muito presente na fala das professoras entrevistadas que participaram da pesquisa de campo. Tal fato compreendeu cinco entrevistas semi-estruturadas com professoras da rede particular de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, das quais duas exercem a função de gestora atualmente. Todas já trabalharam com a inclusão escolar e contaram suas experiências.

Antes de iniciar as entrevistas com as professoras, realizei uma pesquisa no banco de teses do Instituto de Psicologia e da Faculdade de Educação da USP e de outras universidades paulistas, buscando pesquisas que desenvolveram trabalhos a respeito da inclusão escolar, do olhar, do professor e da Psicanálise. No terceiro Capítulo, explicarei mais detalhadamente como foi feita esta pesquisa bibliográfica.

Dentre os materiais encontrados, li os resumos e, posteriormente, dediquei-me à leitura completa daqueles que mais se relacionavam ao tema de minha pesquisa. Todos estão citados ao longo desta dissertação. Destaco aqui algumas das publicações que mais me auxiliaram na realização deste trabalho.

O papel central do professor no processo de inclusão escolar foi discutido por Angelotti (2004) em sua dissertação sobre a importância de que o docente acredite nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do seu aluno. O professor e seu papel nas escolas foram estudados por Correia (2005) e, segundo a autora, a escola é o ambiente onde há intencionalmente a aculturação do homem.

Marques (2000) pesquisou acerca das concepções dos professores a respeito de seus alunos com deficiência mental e analisou as diferentes formações discursivas historicamente constituídas sobre este tema.

O olhar e seus aspectos foram discutidos na dissertação de Augusto (2009), quando ressalta o fato de ele não ser passivo à percepção de mundo, pois, atrás de cada sujeito que olha, está um sujeito “pensante”.

Mitsumori (2005) discute em sua tese o papel dos professores, tendo como referencial teórico a Psicanálise, ressaltando o fato de que eles não são meramente racionais, portanto, não têm total controle de suas ações. Assim, ao exercerem seu ofício, vivenciam também conflitos e angústias. Nesse âmbito, torna-se fundamental pensar na forma como o professor olha para seus alunos e no modo como aí estão presentes sentimentos de um sujeito. Compreender o olhar dos professores em relação às questões do seu cotidiano escolar é essencial para pensarmos em caminhos que favoreçam as suas propostas pedagógicas.

Destaco a pesquisa feita por Cardieri (1996) quanto às concepções de ser humano na relação educativa e em sua relação com a Psicanálise. A pesquisadora entrevistou professores, buscando compreender o que fundamentava suas práticas docentes. Segundo a autora, a Psicanálise pode contribuir para se repensar o processo educativo ao *“oferecer as suas indagações às elaborações estabelecidas na crença ao poder absoluto da razão”* (p. 134). Quanto à questão educativa e sua relação entre professor e aluno, Cardieri afirma:

São singularidades que encontram-se (ou confrontam-se) e, a partir de seus universos, possibilitam o tecer de novas tramas, sempre inéditas, não obstante permanecem (e até porque permanecem) sob as mesmas estruturas singulares. As atuações, os discursos, as opções, as preferências estarão vinculadas a esse universo, inapreensível, nos indicando que algo sempre escapa. (CARDIERI, 1996, p. 170).

Rahme (2010), seguindo o viés psicanalítico, pesquisou a relação entre laço social e Educação em sua tese, focando na Educação Inclusiva. A pesquisadora investigou as particularidades das políticas educacionais em prol da educação para todos em países, como Estados Unidos, França, Itália e Brasil. Depois, realizou um estudo de caso em uma escola pública municipal, enfatizando a inserção de um aluno nomeado como autista em uma turma de crianças entre seis e sete anos.

A autora buscou compreender a noção de laço social no campo das políticas públicas e buscou informações a respeito da convivência entre crianças na escola. Rahme (2010, p. 40) discute em sua tese o conceito de laço social a partir de Freud e Lacan e de como esse *“pode ser compreendido como aquilo que torna possível o reconhecimento do outro como um semelhante, permitindo uma convivência possível.”*.

Também à luz da Psicanálise, relacionando ética e inclusão, Lerner (2013) escreveu uma a respeito do discurso da Educação Inclusiva na contemporaneidade e a questão da subjetividade dos sujeitos envolvidos:

Consideramos que, frente ao imperativo da inclusão e à tendência à universalização que conta com o fomento da tecnociência, a ética pode dar subsídios para um ato que reinstale o sujeito na cena educativa. A reinstalação do sujeito implica, por sua vez, a consideração de outra temporalidade, a do inconsciente, e outras relações de causalidade presentes no campo educativo. (LERNER, 2013, p. 155)

Rezende (2013), em sua dissertação de mestrado, discute as condições da criança problema na educação infantil e também discorre acerca de um dispositivo, chamado Reuniões Pedagógicas de Discussão de Caso (RPDC), nas quais, o caso a ser discutido surge da demanda de um dos professores.

As aproximações entre Educação e Psicanálise também foram discutidas por Lins (2009) que, na pesquisa para elaboração de sua dissertação, realizou entrevistas com psicanalistas, buscando investigar relações entre os processos de transmissão e o fenômeno da psicologização da Psicanálise na atualidade.

Bastos, M (2003) também relaciona esses dois campos do conhecimento no que diz respeito aos educar e tratar, focando a participação da Educação na clínica, em especial com crianças com psicose ou autismo.

O conceito de deficiência intelectual e seu histórico foram investigados por Cirilo (2008), cuja dissertação está embasada em obras de diversos autores, dentre os quais se destaca Lacan:

Se a Psicanálise nos apresenta outra possibilidade de apreensão do fenômeno da deficiência/debilidade mental, é também certo que, no âmbito estritamente escolar, a Psicanálise esbarra no máximo de seu saber e, neste

caso, é a Pedagogia que deveria ser convocada para interrogar como ensinar um aluno nesta condição. (CIRILO, 2008, p. 72)

Elaborar esta apresentação e buscar os encaminhamentos acadêmicos e afetivos percorridos nesta minha trilha pessoal me fizeram ratificar alguns propósitos em relação à inclusão e quanto à minha postura como educadora diante dessa situação.

Compreendo a inclusão escolar como um tema muito relevante na sociedade contemporânea, sendo fundamental a produção de materiais nessa área, para que auxiliem os profissionais da educação, já que, cada vez mais, as escolas estão recebendo alunos que fogem ao padrão de suas expectativas e nem sempre sabem como encaminhar esses casos.

Dessa maneira, torna-se fundamental pensar na forma como o professor fica neste contexto e dar a ele voz, para que se coloque diante desses processos. É importante conhecer como ele tem percebido a inclusão escolar e como pode emergir de sua visão um olhar que revela marcas de um sujeito. A Psicanálise auxilia, mostrando que, nem sempre ou raramente, o discurso e o olhar são conscientes, já que estamos nos referindo a sujeitos e marcas que eles mesmos desconhecem. Portanto pretendemos aqui capturar fragmentos de olhares que foram expostos nas entrevistas.

Este trabalho busca possíveis aproximações entre a Educação, Inclusão Escolar e Psicanálise, para isto foram realizadas entrevistas com professores e gestores para investigar, por meio de suas falas, como os olhares se tecem com relação à inclusão escolar.

Compreender o professor e capturar fragmentos de seu olhar para o cotidiano escolar é essencial, para pensarmos na construção de novos caminhos em direção à inclusão escolar.

Capítulo 1: Panorama geral sobre o movimento da inclusão escolar

A vida só é possível, se reinventada.

Cecília Meirelles

1.1. Breve histórico

Historicamente, no Brasil, a Educação Especial esteve vinculada a práticas com a visão médica e psicológica. Em 1854, no Rio de Janeiro, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamado de Instituto Benjamim Constant – o IBC – e, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, renomeado Instituto Nacional de Educação de Surdos – o INES –, ambos situados no Rio de Janeiro. No fim do Império, em 1854, foi fundado o Hospital Estadual de Salvador, atual Hospital Juliano Moreira (MAZZOTTA, 2011). Estes foram os primeiros centros dedicados a pessoas com alguma demanda especial para sua educação.

O Instituto Pestalozzi foi fundado em 1926 e era especializado no atendimento de pessoas com deficiência mental. Posteriormente, em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – a APAE (BRASIL, 2008, p. 6).

Segundo Jannuzzi (1985), em 1911, o serviço de higiene e saúde pública instituiu a criação de classes especiais para pessoas com deficiência intelectual e para a formação de recursos humanos destinados a essa área. O atendimento a pessoas com deficiência esteve muito marcado por apoio de órgãos privados, mediante ações filantrópicas e assistencialistas.

O lugar da pessoa com deficiência em nossa sociedade passou por diversas transformações ao longo dos anos: nas décadas de 1960/1970, países desenvolvidos iniciaram o movimento chamado integração, buscando inserir alunos com deficiência que estudavam em classes especiais nas escolas comuns, em período integral ou parcial. A intenção era prepará-los para a integração definitiva na classe comum, como explica Angelotti (2004). Esse movimento buscava a normalização das condições de acesso a bens e serviços e se originou nos países escandinavos, onde foram levantados questionamentos com relação aos serviços especializados.

Aqueles que defendiam a normalização acreditavam na necessidade de as pessoas com deficiência participarem de um estilo de vida o mais normal possível, dentro de sua sociedade, visando à igualdade de oportunidades.

A integração escolar propunha diferentes opções de inserção do aluno com deficiência nas escolas comuns, isto é, eram disponibilizados diversos serviços aos alunos, desde a inserção em classes regulares até o ensino em escolas especiais. Essa modalidade foi denominada sistema de cascata, ou seja, uma educação que permitia ao aluno transitar pelo sistema escolar. Essa é uma concepção de inserção parcial, pois prevê serviços segregados, como ensina Mantoan (2006).

Nas décadas de 1960 e 1970, foi fortalecido o conceito de integração, junto com os movimentos de direitos civis de minorias e grupos marginalizados, difundindo-se pelos Estados Unidos da América, Canadá e em diversos países da Europa, influenciando teóricos e profissionais no Brasil (ENUMO, 2005). Esses movimentos sensibilizaram a sociedade a respeito dos prejuízos da segregação das minorias. Então, passa-se a buscar o direito ao acesso a educação comum para a criança portadora de qualquer deficiência.

Segundo Mendes (2006), a década de 1960:

[...] apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais das pessoas com deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças. Isso tudo, associado ao custo alarmante dos programas paralelos especializados que implicavam segregação, num contexto de crise econômica mundial, permitiu a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e pessoa com deficiências em direção à integração destes indivíduos nos serviços regulares da comunidade. (MENDES, 2006, s. p).

Os movimentos de contracultura dessa época foram discutidos também por Mitsumori (2005), que destaca o fato de diversos segmentos da sociedade se mobilizarem para questionar as tradicionais estruturas sociais. A inclusão sempre esteve articulada a movimentos mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no

acesso a bens e serviços, visando a uma igualdade que ficou distante nas práticas segregadoras de ensino (MANTOAN, 2006).

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP –, responsável pela educação especial no Brasil.

Seguindo os movimentos da integração, foram impulsionadas ações educacionais para as pessoas com deficiência, mas todas caracterizadas como assistenciais e isoladas.

Nesse sentido, Kupfer (2005) afirma que a inclusão escolar contribuiu para levantar discussões sobre desigualdades sociais, o que pode ser relacionado com a ideia de cidadania na inclusão escolar que, segundo Manzini-Covre (1996, p. 70),

Pode permitir uma práxis coletiva que coaduna os pólos da construção social: o do indivíduo e o da coletividade, quando se observa que o exercício contemporâneo da cidadania tende a ter por suporte a pessoa (suas necessidades e desejos), ao mesmo tempo em que desenvolve via organismos sociais que têm por referência o coletivo.

Essa pesquisadora afirma também que as pessoas possuem a subjetividade relacionada aos sentimentos, mas são igualmente atores da cidadania, pois seus sentimentos e valores podem orientar e transformar práticas sociais.

Colli e Kupfer (2005) relembam os princípios da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e destacam que os homens são iguais perante a lei.

No mesmo sentido, Patto (1984) explica que, se não há igualdade de direitos, não há respeito possível às diferenças.

Com esse movimento pela igualdade de direitos dos anos 1960/1970, a integração foi perdendo força, pois passou a receber críticas pelo fato de preparar o aluno para a inclusão, ou seja, o aluno, para ficar o tempo todo na sala de aula comum, precisava cumprir com uma série de pré-requisitos, senão continua sendo segregado.

Essas críticas à integração foram interessantes, pois buscavam tirar o foco do aluno e ir na direção da escola, ou seja, antes, a visão da escola era acrítica e devia continuar com seu modelo tradicional. Nessas condições, o aluno é quem deveria se adaptar ao modelo proposto e ser enquadrado no modelo de aluno ideal, dotado de condições para acompanhar as atividades cotidianas e aprender os conteúdos propostos a cada série. De forma implícita, a escola queria uma sala de aula homogênea.

O movimento pela inclusão questionou, principalmente, dois aspectos do modelo anterior de integração: o acesso condicional de alguns alunos à classe comum e a manutenção das escolas em seu molde de funcionamento, na expectativa de que os alunos a elas se adaptassem (PRIETO, 2006).

O movimento pela inclusão escolar vem nos mostrar que o aluno é, antes de tudo, um indivíduo e possui necessidades e desejos individuais que devem ser contemplados nas escolas.

Dessa forma, a escola, para ser inclusiva, deveria atentar à diversidade e realizar as mudanças necessárias. E, assim, a inclusão escolar propunha não só uma mudança para atender aqueles com alguma deficiência, mas também, uma reforma no modo de se perceber a Educação na contemporaneidade.

Nesse sentido, no fim dos anos 1980, o termo “integração” foi substituído pela ideia de “inclusão”, uma vez que o objetivo era incluir, sem distinção, todas as crianças, independentemente de suas habilidades (ENUMO, 2005).

Nessa época, ocorreram ações em prol de reformas na Educação, muitos deles vindos dos Estados Unidos da América e repercutindo no Brasil. Mendes (2006) lembra que a primeira onda de reforma ocorrida nessa década foi o “*movimento pela excelência na escola*”, identificando a escola como *locus* dos problemas educacionais.

A segunda onda de reforma surgiu, em parte, pela reação às restrições burocráticas impostas às escolas e teve três propostas: mudanças na organização escolar, melhoria do *status* da profissão docente e revisão dos sistemas de financiamento das escolas. Esse movimento ficou conhecido como “*movimento da reestruturação escolar*”.

A proposta da inclusão estava muito mais centrada na escola no que no aluno, exigindo que essa fizesse as adequações necessárias para atender à diversidade.

Os dois vocábulos, integração e inclusão, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e assumem posicionamentos divergentes.

Em resumo, a integração é uma inserção condicionada à capacidade do aluno de corresponder às exigências da escola. A inclusão implica inserção de todos, incondicionalmente à escola comum, com ou sem o apoio do atendimento especializado, desde que a escola, como instituição, se organize para recebê-los, fazendo as mudanças necessárias.

Destaco alguns encontros internacionais que marcaram a dimensão que a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem tomado nas últimas décadas no Brasil, influenciando as políticas públicas em favorecimento da Educação Inclusiva.

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia. A partir dessa Conferência, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, considerada um dos principais documentos mundiais a respeito da Educação. Seu texto firma compromissos com as pessoas com deficiência, buscando o respeito à igualdade de acesso à Educação. Segundo esse documento, cada pessoa deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Quatro anos depois, o compromisso com a Educação Inclusiva voltou a ser discutido em Salamanca, na Espanha, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO. Nessa ocasião, foi ressaltada a importância da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais² nas escolas comuns.

A Declaração de Salamanca, resultado dessa conferência, objetivou fornecer diretrizes básicas para a reforma das políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento da inclusão social.

A Declaração de Salamanca foi considerada inovadora, pois proporcionou a oportunidade de colocar a educação especial dentro da estrutura da educação para todos. Seu texto demanda que “[...] *os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional* [...]” (CORDE, 1997, s.p.).

O princípio fundamental da escola inclusiva é o fato de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças. As escolas inclusivas devem responder às diversas necessidades dos seus alunos, assegurando uma educação de qualidade para todos. A Declaração proclamou que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

²Nesse documento, é usado o conceito *necessidades educativas especiais* para designar pessoas cujas necessidades ainda se encontram desprovidas, com destaque para as pessoas com deficiência. Atualmente os termos mais usados são “[...] *pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*.” (CORDE, 1997, s.p.)

- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados, no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escolar regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

(BRASIL, 1994, s.p.)

A Declaração de Salamanca (1994) estabeleceu como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência. Esse documento também reforçou o papel das políticas públicas, conferindo ao governo a necessidade e a importância de se atribuir prioridade política e financeira ao aprimoramento dos sistemas educacionais, tornando-os aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças, adotando o princípio da Educação Inclusiva em forma de leis/políticas.

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência foi realizada na Guatemala, em 1999. Essa Convenção foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, assumindo valor de lei ordinária. Seu texto define como deficiência uma restrição física, mental ou sensorial, permanente ou transitória, que limita o exercício de alguma atividade.

Segundo essa convenção, pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. De acordo com Art. 2, são objetivos dessa Convenção: prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra quem possui deficiência, sendo necessário promover sua integração na sociedade. Nesse documento, o acesso à educação é um direito humano inquestionável.

Para Prieto (2010), a Convenção realizada na Guatemala é muito relevante, pois afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que

as demais e define como discriminação toda diferenciação ou exclusão que anule o exercício dos direitos humanos.

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela ONU, bem como, seu Protocolo Facultativo, mediante Decreto nº 186/2008 (BRASIL, 2008), assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Com o Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Tal documento obteve equivalência de emenda constitucional.

Essa Convenção, também conhecida como Convenção de Nova Iorque, teve como propósito promover o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência:

Promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade.

(BRASIL, 2008, p. 27).

Esse documento também garante que todas as pessoas são iguais perante a lei e determina que os países signatários devam proibir qualquer forma de discriminação baseada na deficiência, garantindo a essas pessoas a proteção legal contra tais fatos, sendo dever dos países adotarem medidas que garantam adaptações a situações em que a pessoa possa se sentir prejudicada.

O artigo 24 desse documento diz respeito à importância do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e à necessidade de professores habilitados, garantindo: “[...] o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana.” (BRASIL, 2008, s.p.).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência assinala a mudança de assistencialismo para garantia dos direitos; reconhece a importância de autonomia dessas pessoas e torna a deficiência parte da experiência humana (DHANDA, 2008).

Na sequência, destaco algumas políticas públicas brasileiras que vão ao encontro de propostas mundiais em prol da inclusão escolar.

1.2 O direito à Educação na legislação brasileira

O direito à Educação é uma discussão relativamente recente no Brasil. No que se refere ao atendimento dado a pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, temos evoluído muito em nosso país ao longo dos últimos anos, seguindo um movimento mundial em prol dessa causa.

Até o século XVIII, as noções acerca de deficiência eram ligadas ao misticismo e ao ocultismo. A falta de conhecimento objetivo contribuiu para que as pessoas com algum tipo de deficiência fossem marginalizadas da sociedade. As primeiras medidas favoráveis à inclusão social foram realizadas na Europa e, posteriormente, expandidas para os Estados Unidos e Canadá para, somente posteriormente alcançarem países, como o Brasil, com história Mazzotta (2011).

É ainda essa autora quem informa que, no século XIX, teve início a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, mas foram iniciativas particulares e oficiais, isoladas. Como uma política educacional brasileira, a educação especial ganha espaço somente a partir dos anos 1950/1960, a partir de iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Destacamos alguns marcos nacionais em relação ao direito à educação, a partir da década de 1960, no Brasil: a primeira Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, Lei 4024/61) foi um marco, pois passou a conceber a educação como direito de todos, devendo recomendar a integração da educação especial, ao Sistema Nacional de Educação. Como posto na Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos 'excepcionais' à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. (BRASIL, 2008, p. 2).

Assim, a LDB de 1961 também fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Na visão crítica de Patto (1984), essa LDB cumpriu um duplo papel de viabilizar um sistema educacional seletivo, institucionalizando as desigualdades e contribuindo para a reprodução da estrutura de classes, mas também tenta negar a existência dessas desigualdades, graças ao discurso da igualdade de direitos.

A Lei 5.692/71 foi uma emenda à LDB anterior, assim definindo *tratamento especial* para os alunos com “[...] *deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.*”.

Desse modo, são desenvolvidas ações para atender ao proposto pela lei, a qual altera a anterior, mas não promove um ensino capaz de atender as diferentes necessidades dos alunos, de maneira que acaba por reforçar o encaminhamento para classes/escolas especiais (BRASIL, 2008, p. 7).

A nossa Constituição Federal, em vigência desde 1988, garante em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 142).

E a lei enfatiza também a necessidade de se proporcionar igualdade de condições de acesso e de permanência na escola.

Segundo Jannuzzi e Jannuzzi (1991), um dos avanços importantes no que diz respeito à responsabilidade pública de pessoas com deficiência foi a institucionalização de direitos sociais na Constituição de 1988.

No Artigo 206 da Lei Magna, destaca-se a necessidade e a importância de que o ensino seja ministrado com igualdade de condições de acesso e permanência na escola e com qualidade de ensino. A escola tem o potencial de desenvolver um conhecimento crítico, possibilitando que os indivíduos lutem por seus direitos na sociedade.

Flach (2011) escreve sobre a função social e pública da Educação, ressaltando a importância do acesso e da permanência dos alunos nas escolas, uma vez que essa abertura promove a democratização dos conhecimentos, de maneira a contribuir para o

desenvolvimento da consciência em relação a suas realidades sociais e, assim, podendo exercer sua cidadania efetivamente e garantindo que o direito à Educação é necessidade permanente.

O dever do Estado com a Educação é ratificado no artigo 208 da nossa Constituição de 1988. Dessa forma, a Educação é compreendida como direito público subjetivo.

Segundo Cretella Junior (1977, apud HORTA, 1998), o direito público subjetivo é a exigência de acesso e permanência e pode ter como sujeito ativo tanto o Estado como a família. De modo que ambos são legítimos para interpor medidas judiciais com a finalidade de fazer valer esse direito.

Para Horta (1998), o direito à Educação só será concretizado quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado de vontade política dos poderes públicos no sentido de torná-lo efetivo e da capacidade da sociedade civil se organizar e se mobilizar para exigir o seu atendimento na justiça.

Quanto à efetivação do direito à Educação, na prática, Oliveira (1999) considera justo recorrer às autoridades responsáveis. O autor aponta também os instrumentos viabilizadores do direito à Educação, tais como: ação civil pública e remédios constitucionais.³ O autor ressalta que os mecanismos que garantem o direito à Educação encontram ainda obstáculos práticos para sua efetivação e lembra que esse fato restringe a abrangência da noção de cidadania.

A necessidade de atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”⁴ é indicada no inciso III do Artigo 208, quando se afirma que sua oferta deve ser preferencialmente na rede regular de ensino.

A nossa atual Constituição Federal propõe avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, pois elege fundamentos, como cidadania e dignidade do ser humano. Igualmente, destaca a importância da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e, dessa forma, a Constituição garante o direito à Educação para todos. No entanto abre brechas para o ensino fora da rede regular, pois admite o atendimento educacional especializado fora das escolas comuns (MANTOAN, 2003).

³Expressão utilizada no meio jurídico que designa os meios para que os indivíduos provoquem a intervenção das autoridades competentes, diante de ilegalidades ou abuso de poder. Verificar Araújo e Júnior, (2010)

⁴Atualmente, o termo usado é “pessoa com deficiência”, no entanto na CF de 1988, o termo utilizado é “portador de deficiência”.

Na visão inclusiva mais radical de nossa Constituição de 1988, o atendimento educacional especializado implica a ressignificação da educação especial, pois esse deve ser compreendido como um serviço que complementa, mas não substitui o que é ensinado em sala de aula aos alunos com e sem deficiência, garantindo a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns. Igualmente, essa inclusão deve estar disponível em todos os níveis de ensino (MANTOAN, 2006).

Em outra linha de interpretação, é compreendido que, na CF/1988, o atendimento educacional especializado (AEE) pode acontecer ou não na escola regular, assim abrindo a possibilidade para que ele ocorra em locais especializados fora da escola regular.

Em 12 de setembro de 1996, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 14, que modificou alguns artigos da Constituição Federal de 1988, entre eles, o artigo 208 que, pelo artigo 2º da referida Emenda, tem nova redação nos incisos I e II:

- I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito. (BRASIL, 1996, s.p.)

Um marco para a educação brasileira é o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), lei federal que dispõe sobre a proteção integral à infância, garantindo o direito a vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização e cultura. É destacado que nenhuma criança será negligenciada, discriminada, violentada ou explorada.

A partir do Estatuto, crianças e adolescentes do nosso país, independentemente de raça, cor ou classe social, são reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres.

Nos artigos 53, 54 e 55, esse Estatuto retoma o que foi proposto pelo artigo 208 na Constituição de 1988, reforçando o dever do Estado de oferecer educação e a importância de os pais matricularem seus filhos na rede regular de ensino.

Na legislação vigente (Constituição Federal de 1988, Emenda nº 14, Lei das Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Estatuto da Criança e do Adolescente), as normas legais são: ensino público gratuito, obrigatoriedade do ensino fundamental, educação como direito e ensino obrigatório e gratuito. A Educação é dever do Estado e da família e responsabilidade das autoridades – no caso de não oferecimento ou de oferta irregular.

Todas estas conquistas legais, frutos de muita mobilização e resultado de muitos embates e lutas, só adquirem seu verdadeiro sentido quando os Poderes Públicos se revestem da vontade política de torná-las efetivas e a sociedade civil organizada se mobiliza no sentido de defendê-las e exigir o seu cumprimento na justiça e nas ruas, quando necessário.

(HORTA, 1998, p. 27)

Em 1996, foi promulgada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que é a lei orgânica e geral da educação brasileira, responsável por regulamentar todo o sistema educacional, tanto o público como o privado, desde a educação infantil até o ensino superior.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reafirma o direito à educação que já havia sido estabelecido na Constituição Federal de 1988, assim como, os deveres do Estado com relação à educação escolar pública.

Ao ser comparada com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior, essa lei avança, no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiências, por dedicar um capítulo inteiro à educação especial.

Ferreira (2008, p. 1) destaca que *“O fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a Educação Especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras.”*

Para Saviani (1997), a Educação Especial ganha um lugar mais destacado nessa lei, por se configurar como um capítulo autônomo: em seu artigo 58, define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais. O atendimento educacional especializado deverá ser feito com classes, escolas ou serviços especializados, sempre que não for possível a integração dos alunos nas classes comuns do ensino regular.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante para os educandos com necessidades especiais, no seu artigo 59, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender a suas necessidades. Exige também professores com especialização adequada para atendimento especializado e professores capacitados para sua integração nas classes comuns.

A ampliação do atendimento aos educandos com “necessidades especiais” na rede pública regular de ensino é garantida no artigo 60 da LDB.

Um dos desafios dos sistemas de ensino pós-LDB é a necessidade de assumir parte de alunos de escolas especiais ou que não tiveram acesso a nenhum serviço educacional (FERREIRA, 1998).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabelecem que a Educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional na rede regular de ensino preferencialmente. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular (MENDES, 2006).

O Decreto n.º 3.298/99 define, em seu artigo 24, a Educação Especial como “*a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.*” (BRASIL, 1999, s.p.).

O atendimento educacional especializado deve ser oferta obrigatória dos sistemas de ensino para todos os alunos com deficiência que optarem por frequentá-lo, e não, um serviço a ser oferecido só para os alunos que não conseguirem se integrar às turmas da escola comum.

Em algumas interpretações da LDB, o atendimento educacional especializado, que é inovação da Constituição de 1988, confunde-se com o papel da Educação Especial, entendida como substitutiva do ensino comum para alunos com deficiência. A LDB admite a substituição, quando não for possível a integração do aluno com necessidades especiais na escola comum.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Em seu art. 1º, Parágrafo único, determina que:

O atendimento escolar desses alunos tenha início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

(BRASIL, 2001, s.p.)

Igualmente, essa Resolução garante, no art. 2º, o direito à matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino, cabendo às escolas garantirem condições necessárias para a educação de qualidade. No entanto o artigo 3 afirma que, se necessário, a Educação Especial pode substituir os serviços educacionais comuns.

As Diretrizes são positivas por oferecerem o atendimento educacional especializado ao público alvo da educação especial, mas admitem a possibilidade de ele substituir o ensino regular, não favorecendo, desse modo, a adoção de uma política de inclusão nas escolas, como previsto em seu artigo segundo (BRASIL, 2008, p. 8).

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional da Educação, mediante lei nº 10.172, com vigência para os próximos dez anos. No item 8, esse Plano dispõe sobre as diretrizes para a Educação Inclusiva. Segundo o documento, as tendências nessa área seriam: integrar o público-alvo da Educação Especial no sistema comum, mas, caso assim não ocorra, deixá-los em classes e escolas especiais; as escolas especiais devem proporcionar apoio aos programas de inclusão; melhorar a qualificação dos professores do ensino fundamental; expandir os cursos de formação e especialização na área (BRASIL, 2001). Consta também do plano que a formação de recursos humanos seria prioridade.

O Decreto nº 6.571, de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, considerando-o como um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é uma orientação para ações em favorecimento à inclusão escolar. Ela define como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de maneira que o termo “necessidades educacionais especiais”⁵ cai em desuso, uma vez que “[...] *as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.*”. (BRASIL, 2008, p. 15).

⁵A expressão “necessidades educativas especiais” foi proposta na Grã-Bretanha, pelo relatório Warnock, de 1978. Focar nas “necessidades educativas especiais” significa *desmedicalizar* as perspectivas de ação e dirigir o olhar a eventuais dificuldades de aprendizagem, quaisquer que sejam as causas possíveis (PLAISANCE, 2010).

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos, estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outros.

(BRASIL, 2008, p. 15)

Apesar de definir o público-alvo da Educação Especial, o documento afirma que essas definições não se esgotam em meras categorizações e que “[...] *as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem.*” (BRASIL, 2008, p. 15).

Esse documento tem como objetivo assegurar a inclusão escolar, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, bem como, sua participação e aprendizagem em todos os níveis de ensino. Ele compreende o movimento mundial pela inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Alguns dos objetivos que destacamos nesse documento são:

1. Acesso ao ensino regular;
2. Transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
3. Oferta do atendimento educacional especializado;
4. Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da Educação para a inclusão;
5. Participação da família e da comunidade;
6. Acessibilidade arquitetônica; e
7. Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O atendimento educacional especializado, segundo essa política, é responsável por organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que ampliem a participação dos alunos com necessidades especiais. Dessa forma, as atividades desenvolvidas no atendimento

educacional especializado diferenciam-se das realizadas em sala comum e não são substitutivas das demais e, assim, o atendimento é compreendido como complementar/suplementar na formação dos alunos.

O mesmo documento garante que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a Educação Inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

O acesso de alunos com deficiência a escolas e classes comuns da rede regular (BRASIL, 2004) foi divulgado pelo Ministério Público Federal e constitui uma orientação nacional com informações referentes a aspectos jurídicos e educacionais acerca da inclusão escolar. O objetivo dessa medida é disseminar diretrizes mundiais para a inclusão (BRASIL, 2008, p. 10).

O documento faz uma série de orientações pedagógicas e reforça o fato da necessidade de mudanças dentro das escolas, sendo importante a autonomia para que cada uma elabore o seu Projeto Político Pedagógico, envolvendo nesse a comunidade escolar e contemplando as necessidades específicas de cada escola.

Segundo essa proposta, a inclusão escolar não é um conjunto de práticas de ensino para uma ou outra deficiência, e sim, o uso de ferramentas que podem ajudar na aprendizagem das crianças. É importante que o professor considere as possibilidades de cada aluno. Trata-se de um desafio para escolas e professores, pois o modelo da inclusão escolar atinge diretamente o padrão, segundo o qual a escola vem trabalhando nas últimas décadas.

O documento critica também medidas excludentes e de caráter classificatório, como provas, ensino disciplinar, tempo fragmentado em séries e outras práticas, que não permitem que alunos sejam acolhidos: apenas selecionam e marginalizam aqueles que fogem ao padrão (BRASIL, 2004).

Em síntese, são diretrizes para que as escolas busquem oferecer educação de qualidade para seus alunos.

Outro documento muito importante é “Todas as crianças na escola em 2015 – Iniciativa Global pelas crianças fora da escola”, elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – o UNICEF – em 2012. Nesse documento, ressaltam-se a importância da universalização do acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão da educação básica

no Brasil, descrevendo, no primeiro capítulo, o perfil das crianças e dos adolescentes fora da escola ou em risco de evasão no Brasil.

No capítulo seguinte, o texto explica a respeito das barreiras para a universalização do acesso e permanência na escola, as quais podem ser socioculturais, econômicas, vinculadas à oferta ou mesmo políticas, financeiras e técnicas.

Nas barreiras relacionadas à oferta, é citado o desafio da Educação Inclusiva, pois algumas escolas têm recusado matrículas de crianças com deficiências, em especial daquelas mais severas. Além disso, segundo o documento, tem havido dificuldade de progressão nos estudos para essas crianças, de forma que poucas chegam ao Ensino Médio.

No capítulo 3, o documento analisa as principais políticas públicas e os programas de enfrentamento das barreiras citadas. No que diz respeito à Educação Inclusiva, é citada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, falando sobre a indicação de que crianças e adolescentes com deficiência sejam matriculados em classes comuns do ensino regular e que a eles seja oferecido o atendimento educacional especializado em salas de recurso no horário oposto ao da classe comum. O documento afirma que, segundo o Censo de 2010, tem crescido o número de crianças com deficiência nas escolas (BRASIL, 2012).

O relatório ressalta a importância da intersetorialidade das políticas públicas, para garantir o acesso e a permanência na escola, assim como a valorização do profissional da educação, como condição para uma educação de qualidade:

A valorização do profissional de educação é condição indispensável para a garantida qualidade da educação. Para isso, são necessárias ações concretas, como a garantido investimento necessário para a formação inicial e continuada de qualidade, a efetivação do Piso Salarial Nacional, a implementação de planos de carreira conforme a legislação e a regulamentação do ingresso na carreira, com o objetivo de evitar as contratações temporárias e a terceirização. (BRASIL, 2012, p. 98).

São apresentadas sugestões de ações, como: investimento na formação inicial e continuada; efetivação do Piso Salarial Nacional; implementação de planos de carreira; e regulamentação do ingresso na carreira.

Por meio da lei 13.005, de 25 de junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, com vigência para os próximos dez anos. Em seu segundo artigo, são listadas as diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB – que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da Educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, s.p.).

O PNE possui uma série de metas a serem cumpridas. A Meta 4 trata da universalização do acesso à educação básica para a população de 4 até 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assim como, o atendimento educacional especializado, preferencialmente no sistema regular de ensino.

A Educação Inclusiva vem se constituindo como um paradigma educacional pautado na concepção de direitos humanos, considerando igualdade e diferença como valores indissociáveis que avança por contextualizar como que, historicamente, a exclusão vem sendo produzida dentro e fora das escolas.

De modo geral, a inclusão escolar evidencia um paradoxo, pois a sociedade tem buscado a universalização do acesso às escolas, mas ainda há exclusão para aqueles que fogem dos padrões esperados dentro das escolas, nas palavras do próprio texto oficial, *“Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.”* (BRASIL, 2008, p. 6).

A inclusão escolar envolve uma mudança de atitude diante do outro e, para Mantoan (2004), o outro é alguém fundamental para a nossa constituição como pessoa e é dessa alteridade que emana a Justiça, necessária para a garantia da vida compartilhada.

Na realidade brasileira, não há lastro histórico que sustente o discurso da inclusão escolar, no entanto, segundo Mendes (2010), a Educação Inclusiva é um paradoxo, pois é um “modismo” importando de países desenvolvidos, mas também se trata de uma questão de valor que não pode ser negada pela ética vigente das sociedades atuais democráticas. As diretrizes baseadas na inclusão têm potencial para garantir o avanço na educação especial em nosso país.

Todos os dispositivos políticos apresentados nos mostram a importância de pensarmos nos prejuízos da exclusão e na necessidade de reformas educacionais em âmbito nacional. Ao descrever e analisar a legislação vigente e os aspectos da inclusão escolar, fica claro que essa produz avanços quanto à inclusão escolar, os quais ainda precisam ser efetivadas no cotidiano escolar.

A pergunta que me fica neste momento é: será que as leis favorecem mudanças nas representações dos professores com relação aos seus alunos com deficiência? Para Rahme (2010, p. 336), é “[...] *mais apropriado pensar em práticas de acolhimento ao outro no contexto escolar do que a inclusão como um imperativo a ser cumprido.*”.

Pletsch (2005) destaca a relação leis/professores, pois acredita que a criação de leis e diretrizes políticas não garantem, necessariamente, as condições necessárias para o seu devido cumprimento, sendo necessário que o professor valorize a diversidade no processo de ensino-aprendizagem e esteja disposto a fazer adaptações no cotidiano escolar para que diminuam a segregação e o fracasso escolar.

Compartilho a ideia de Voltolini (2011), segundo a qual a Educação Inclusiva coloca em discussão o modelo baseado na normalização, ressaltando que a questão da deficiência é, sobretudo, uma questão ética que exige um envolvimento social, uma atitude diante desses sujeitos, para além de um combate a suas deficiências.

Destaco essa questão ética proposta por Voltolini (2011), assim como o envolvimento social, pois temos lutado por políticas públicas que favoreçam a inclusão, mas essas só poderão ser legitimadas pela postura e pelo envolvimento do professor com essa causa.

A aplicação das leis é algo que deixa de lado a subjetividade dos envolvidos, pois uma medida legal implica cada sujeito de uma forma diferente, não havendo uma mesma reação ou compreensão da legislação. Assim, a inclusão escolar e suas práticas vão além das medidas legais, embora essas sejam importantes para uma organização social. Indo nesse

caminho, apresento na sequência uma discussão a respeito de um lugar para o professor na inclusão escolar.

1.3 Um lugar para o professor na inclusão escolar

Tecer comentários a respeito de inclusão escolar é refletir sobre a escola e o professor, porque, como já exposto anteriormente, a inclusão escolar vem mostrar que o modelo tradicional como a escola é organizada já não dá mais conta de acolher a diversidade dos seus alunos.

A escola e os professores ficam muitas horas do dia com as crianças, às vezes, até mais do que os próprios pais, por isso, eles dividem a responsabilidade pela educação dos pequenos.

Segundo Rego (1998), na sociedade atual, a escola tem três funções, a saber: uma social, uma política e uma pedagógica:

Na sociedade urbana e industrializada, a escola tem uma função social, na medida em que compartilha com as famílias a educação das crianças; uma função política, no que diz respeito à formação de cidadãos; e uma função pedagógica, pois é o local privilegiado para a transmissão construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e formas de operar intelectualmente, segundo padrões deste contexto social e cultural. (REGO, 1998, p. 50).

O professor é o principal agente educacional nas escolas, não o único, pois trabalha dentro de uma equipe e está sujeito às influências de um modo de trabalho já instituído no local onde atua, no entanto, dentro das salas de aula, os professores costumam ter certa autonomia e flexibilidade para organizar o dia a dia junto com os alunos.

É o professor quem, com todas as dificuldades cotidianas, trabalha diariamente pela aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e quem, nos últimos anos, passou a ter que lidar com um novo cenário: a entrada de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em salas de aula comuns, já que, afinal, a inclusão escolar vai muito além do ato da matrícula:

O papel da escola não se esgota ao oferecer matrícula, acesso e permanência. A frequência à escola tem valor quando gera mudanças, agrega valores e conhecimentos e o aluno dela se beneficia no processo de construção de sua cidadania. (PEREZ, 2008, p. 153).

Vale também pensar em uma tentativa de que os professores podem ter em não replicar os padrões excludentes, individualistas e pouco colaborativos que presenciamos, inclusive nas escolas, e sim estimular relações solidárias que demonstrem respeito pelas diferenças. Os alunos observam o modo como os professores tratam os demais adultos e as crianças da sua turma. Essa informação pode ser usada a favor da inclusão escolar, quando o professor serve de exemplo por saber lidar com as diferenças de seus alunos.

Em algumas discussões a respeito do professor, quando o tema é a inclusão escolar, ele é colocado de forma tão central que, muitas vezes, relacionam sua função à qualidade da escola e do trabalho desenvolvido.

Penso que o professor tem papel fundamental na educação escolar, mas dentro de uma composição com outros aspectos e dimensões como a estrutura física, organização curricular, gestão e outros, já que todos indicam a qualidade do comprometimento educacional, embora, muitas vezes, possam fugir à alçada do professor.

A função do professor não pode ser reduzida à de alguém que apenas entrega conteúdos prontos aos seus alunos, executando currículos e programas pré-estabelecidos. Mazzotta (2010) defende que o professor deve ser:

Alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta seu nível e suas necessidades. (MAZZOTTA, 2010, p. 117).

Na mesma linha, Rodrigues (2006, p. 306) ressalta o quão complexa é a profissão de professor, pois esse não é um técnico, ou seja, aquele “[...] *que aplica técnicas previamente conhecidas*”, nem um funcionário, aquele “[...] *que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica perfeitamente definida*.”. Para o autor, ser professor exige versatilidade e para isto ele precisa ter a liberdade de agir com autonomia e ser capaz de desenvolver planos em diferentes condições.

Segundo Plaisance (2010, p. 27), para que o trabalho do professor possa de fato contribuir para o trabalho com pessoas com deficiência, ele deve contar com o apoio institucional e com a formação de uma rede de serviços especializados. O autor destaca a formação do professor como:

A alavanca indispensável para as transformações desejáveis, desde que permita centrar o olhar na diversidade dos alunos (para evitar novos estigmas dos “deficientes”) e esteja aberta às colaborações entre os diversos profissionais. A inclusão terá futuro se, e somente se, for acompanhada de medidas concretas.

A Educação, campo de atuação do professor, é uma profissão relacional, pois envolve sujeitos em relação. Mrech (2005, p. 28) acredita que a Educação “[...] *está sempre aberta aos laços sociais que estrutura por meio do ensino, da pesquisa, dos cursos de atualização, de formação, de extensão etc.*”.

Para Pereira (1998), a própria expressão relacional traz o seu avesso, o que está relacionado a descontinuidades e rupturas: “[...] *no campo da educação, professores, alunos são sujeitos falantes e falados, portanto, condicionados à linguagem, que possui sempre um caráter restaurador de uma imagem de completude jamais alcançável.*” (PEREIRA, 1998, p. 157).

Lajonquière (2000) defende que educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança um lugar onde o desejo seja possível.

No campo educacional, é comum ouvir sobre a importância da reflexão, do professor reflexivo, aquele que está o tempo todo pensando e repensando suas práticas docentes. De outro ponto de vista, o da Psicanálise, isso não é totalmente possível, pois o pensamento está subordinado à divisão fundamental do sujeito e, portanto, não é possível saber tudo pela reflexão, há uma *falta-a-ser*.

Segundo Pereira (1998), o sujeito freudiano é aquele dividido, de onde emerge seu inconsciente e esse sujeito é marcado pela falta. O educador, em sua prática, é marcado por conflitos e incertezas que revelam essa falta constitutiva dos sujeitos.

Com o movimento pela inclusão escolar e os questionamentos do modelo escolar tradicional, as discussões propõem que o professor precisa contemplar em suas aulas as diferenças individuais de seus alunos, e não continuar valorizando um modelo de aluno ideal.

Essa demanda vai muito além de crianças público-alvo da Educação Especial, pois se trata da individualidade de cada um, independentemente de ter deficiência ou não. Desde o início deste trabalho, tenho enfatizado a inclusão escolar, contemplando o ensino na diversidade, fato que implica as diferenças de ordem social, cultural, de aprendizagem e muitas outras.

Para Laplane e Batista (2008), é fundamental a presença de um professor atento, informado e dinâmico, capaz de identificar, a cada momento, as necessidades dos seus alunos.

Valorizar cada indivíduo é uma tarefa complexa, um desafio e pode gerar conflitos e inseguranças nos professores. Mrech (1989) afirma que o lugar do professor é estabelecido a partir das suas construções na fala, por meio da qual se delineiam os significantes de seu entorno e de sua cultura – e a partir do qual se estabelecem os vínculos sociais.

Diante dessas relações, acho relevante discutir as diferenciações entre o olhar – usado comumente quando se refere ao ato de ver – e a sua compreensão na Psicanálise, que será explorada no próximo capítulo.

Segundo Dal-Forno (2008, p 198), o olhar do professor deve ser diferenciado, para compreender que a diferença está em todos os alunos e que, em alguns, ela se acentua, devido a características singulares de cada um. A autora acrescenta que trabalhar com o diferente demanda que sejamos diferentes também: “[...] *mas essa diferença não está no exterior, ela habita o imaginário, revela-se pelo olhar sobre o outro, sobre si mesmo, sobre a própria concepção de diferença.*”.

O olhar do professor ao seu aluno é discutido por Colli (2005, p. 31), que acredita que o professor deve olhar para cada aluno de maneira a considerar suas diferenças, pois assim ele se coloca, de fato, como um educador. Para o autor: “[...] *o conhecimento escolar passa a ser uma ferramenta para que o aluno possa se estruturar como um sujeito, e não, como instrumento de adaptação a um padrão suposto de normalidade social.*”.

A busca por um padrão de aluno ideal ainda é muito presente nas escolas e aqueles que fogem desses padrões acabam excluídos, mesmo que de forma velada dentro das salas de aula.

O cotidiano escolar é pautado segundo um modelo em que todos devem fazer a mesma coisa, ao mesmo tempo, alcançando os mesmos resultados. Esse modelo é profundamente criticado pela Psicanálise, que valoriza justamente o contrário e vai ao

encontro das práticas na perspectiva da inclusão escolar que valorizam a possibilidade de aprendizagem e o desenvolvimento, respeitando cada um dos sujeitos envolvidos, bem como suas particularidades.

Bastos, A (2003, p. 142) destaca que “[...] *usar o referencial psicanalítico exige do educador uma postura constante de reflexão sobre a prática: um olhar atento e flexível capaz de ser sensível aos pequenos gestos e expressões.*”.

Vasques e Bridi (2011, p. 221) escrevem sobre os diálogos entre Psicanálise e inclusão escolar e sobre a construção de possibilidades que “[...] *não residem em modelos que ‘calam’ a capacidade de intervenção das crianças, dos professores e das instituições.*” e que, no encontro desses dois campos, “[...] *desponta outro caminho para se pensar a escolarização das crianças com psicose e autismo, um caminho que, mesmo sem respostas definitivas, propõe-se a não tomar a estranheza desses sujeitos como déficits a serem normalizados.*”.

Lopes (2005) enfatiza que é possível a ponte entre Psicanálise e inclusão escolar, pois ambas ajudam o indivíduo a se tornar autônomo, capaz de atividade refletida – ou seja, de conferir sentidos – e de deliberação.

O professor, ao receber um aluno que foge desse padrão esperado pela série em que leciona, pode vivenciar conflitos e angústias por não saber bem o que fazer, já que esse aluno vai aprender e se desenvolver de forma diferenciada. Assim, os olhares podem ser tecidos de diferentes maneiras.

Mrech (2001a) afirma que o olhar, muitas vezes inconsciente, pode carregar preconceitos e estigmatizações, pois, para a pesquisadora, todos nós somos preconceituosos e possuímos estereótipos.

Segundo Freud, a cultura nos faz ficar fascinados pela nossa própria imagem e amar a nossa maneira de ser, excluindo o que é diferente. A questão então seria: o que fazemos a partir de nossos preconceitos? Esse pode ser um dos grandes desafios das práticas do professor junto ao seu grupo de alunos.

Com relação aos estereótipos, Saraiva (2008) afirma que são imagens que as pessoas constroem e que se interpõem entre a realidade objetiva e sua percepção. Os estereótipos e estigmas produzem preconceitos e podem gerar exclusões em diferentes áreas, inclusive nas escolas.

Para Vasques e Bridi (2011, p. 220), a inclusão escolar nos coloca face a face com o outro desconhecido e, conseqüentemente, com o que há de desconhecido em cada um de nós, quando explica: “[...] *não se trata, contudo, de reduzir esse estranhamento a pautas normalizadoras, assimiladoras. Procura-se, ao contrário, ampliar o olhar, percebendo e valorizando as diferentes tonalidades existenciais.*”.

Do mesmo modo como é necessário reconhecer a singularidade dos alunos, é fundamental levar em conta também a singularidade do educador, já que esse também traz em sua bagagem uma história de vida repleta de concepções que orientarão o seu modo de agir em sua vida profissional. Cada professor é um sujeito e possui sua subjetividade que afetará suas práticas na escola, bem como, seus limites e necessidades, que devem ser levados em conta.

Um educador precisa falar e ser ouvido, tendo espaço para construir seus saberes singulares, incluindo os que se referem às suas práticas profissionais.

Nesse sentido, Voltolini (2005) ressalta que o professor nem sempre tem espaço para manifestar seu olhar ou seus sentimentos acerca da inclusão escolar e, como resultado, podem aparecer discursos rasos e repetitivos:

Os professores que, impedidos de contar suas fantasias a respeito, sob pena de ferir o código do politicamente correto (quem pode manifestar-se contra a inclusão?) ficam compelidos a expressar seu desconforto, sua má posição pela queixa que quase sempre toma a forma ecológica do ‘não temos recurso’, ‘não temos especialização’, embora inegavelmente cruciais para o processo de inclusão, provavelmente, não cessarão a queixa, já que ela vem no lugar de uma verdade recalcada. (VOLTOLINI, 2005, p. 151)

Destaco a ideia da possibilidade de compreender o professor como um sujeito, valorizando a criação e a reinvenção de suas práticas.

No Capítulo seguinte, discuto mais a fundo o referencial teórico desta pesquisa que é a Psicanálise, em especial, a ideia de *objeto a*: olhar que contribui para a leitura de fenômenos educativos, como a inclusão escolar.

Capítulo 2 – Possíveis aproximações entre Educação, Inclusão Escolar e Psicanálise

*E por perder-me é que vão me lembrando,
por desfolhar-me é que não tenho fim.*

Cecília Meireles

2.1 Aproximações iniciais

No primeiro Capítulo, discuti a respeito do movimento pela inclusão escolar, seu histórico, políticas públicas brasileiras e tecer comentários acerca do lugar do professor nesse novo cenário educacional.

Neste Capítulo, tento tecer algumas aproximações entre a inclusão escolar e a Psicanálise, pois entendo que essa aproximação é possível, já que ambos questionam a Educação tradicional que não valoriza a individualidade – o sujeito para a Psicanálise.

Freud não imaginava o impacto que seus estudos iriam ter nas demais áreas. Segundo Kupfer (1990), já no tempo de Freud, havia pensadores preocupados com as relações entre princípios psicanalíticos e práticas educativas, tais como: Oscar Pfister, Aichorn, Zullige e Renato Jardim (em 1925, no Brasil).

Mrech (2012, p. 40) afirma que a Psicanálise pode contribuir à Educação, já que “[...] *conceitos, como o do inconsciente, da sexualidade e de uma concepção de infância, interferiram no processo de formação de professores no Brasil.*”.

Para Cardieri (1996, p. 134), a Psicanálise pode contribuir para que se repense o processo educativo, ao “[...] *oferecer as suas indagações às elaborações estabelecidas na crença ao poder absoluto da razão.*”.

Definir a Psicanálise é difícil e, talvez, desnecessário, mas Lacan contribui para a compreensão do que esse corpo teórico-conceitual representa:

A Psicanálise não é nenhuma *weltanschauung* nem uma filosofia que pretende dar a chave do universo. Ela é comandada por uma visada particular, que é historicamente definida pela elaboração da noção de sujeito. Ela coloca esta noção de maneira nova, reconduzindo o sujeito à sua dependência significante. (LACAN, 1998, p. 78).

Freud (1856-1939), médico neurologista e criador da Psicanálise, iniciou seus estudos, utilizando a técnica da hipnose como forma de acessar os conteúdos mentais de seus pacientes, em destaque as histéricas. Ele constatou que as causas de algumas doenças eram psicológicas, e não orgânicas, com base nessa e em outras hipóteses, elaborou sua teoria sobre a existência do inconsciente, ou seja, a presença de processos internos que escapariam à consciência de cada sujeito.

Para Freud, o consciente é somente uma pequena parte da mente e seus estudos focaram naquilo que não era consciente. No inconsciente, estariam presentes elementos instintivos não acessíveis à consciência, bem como, conteúdos reprimidos. Esses conteúdos reprimidos podem retornar à consciência, mas de formas disfarçadas. A imagem do iceberg expressa a ideia do inconsciente, no qual, somente a ponta, a parte visível, seria o consciente e todo o resto submerso corresponderia ao inconsciente.

Com o passar do tempo, Freud abandonou o uso da hipnose em pacientes com histeria e passou a utilizar recursos – como a interpretação de sonhos e a livre associação – como formas de acesso ao inconsciente. Para o Pai da Psicanálise, o desejo sexual era a energia que motivava a vida humana. E ele não se referia a qualquer excitação emocional que estivesse por trás dos sintomas neuróticos, dotados de natureza sexual e conflitiva (ROZA, 2009).

A partir desse conceito, a importância dada à sexualidade para compreensão das neuroses e do indivíduo como um todo, tornou-se central em Freud. Seu texto “Os três ensaios sobre a sexualidade” (1905) é uma grande referência na Psicanálise. Nele, o autor escreve sobre a pulsão sexual e, nesse momento, desenvolve sua teoria sobre a sexualidade infantil.

Até então, as teorias sobre sexualidade eram pautadas no instinto, noção que Freud substituiu por pulsão (*trieb*): *“É essa dissociação da pulsão sexual com respeito ao instinto que vai constituir a diferença do sexual entendido como instinto em face do sexual entendido como pulsão.”* (ROZA, 2009, p. 101).

Segundo Laplanche e Pontalis (1998, p. 394), pulsão é um:

[...] processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o

estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir sua meta.

Ainda, segundo esses autores, do ponto de vista terminológico, *pulsion* foi usado nas traduções francesas como equivalente do alemão *trieb*, para não confundir com os termos *instinct* e *tendance*.

Certos autores parecem empregar indiferentemente os termos *instinkt* ou *trieb* (...). Em Freud, encontramos os dois termos em acepções nitidamente distintas. Quando Freud fala de *instinkt*, qualifica um comportamento animal fixado por hereditariedade, característico da espécie, pré-formado no seu desenvolvimento e adaptado ao seu objeto. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1998, p. 394).

O objetivo da pulsão é a satisfação, segundo Baptista (2002, p. 84): “*A pulsão se apoia na necessidade, pega ‘uma carona’ e obtém satisfação por onde a necessidade é satisfeita através da ação do Outro Primordial que, por sua vez, fala.*”.

Em 1915, Freud escreveu um artigo chamado “A pulsão e seus destinos”, no qual são expostas afirmações a respeito do olhar, compreendido como pulsão escópica:

Achados bem mais simples e diferentes são proporcionados pela investigação de outro par de opostos – os instintos⁶ cuja finalidade respectiva é olhar e exhibir-se (escopofilia e exibicionismo, na linguagem das perversões). Aqui novamente podemos postular as mesmas fases como no exemplo anterior: (a) olhar como uma atividade dirigida para um objeto estranho. (b) desistir do objeto e dirigir o instinto escopofílico para uma parte do próprio corpo do sujeito; com isso, transformação no sentido de passividade e o estabelecimento de uma nova finalidade – a de ser olhado. (c) introdução de um novo sujeito diante do qual a pessoa se exhibe a fim de ser olhada por ele. (FREUD, 1996, p. 135).

Ele explica também que a “[...] *pulsão nunca se dá por si mesma, nem consciente, nem inconsciente, ela só é conhecida pelos seus representantes psíquicos: a ideia e o afeto.*” (ROZA, 2009, p.115).

Segundo Baptista (2002), no artigo acima destacado, Freud propõe quatro aspectos da pulsão:

⁶ Instintos, na tradução, o termo foi usado ao invés de pulsão (de *trieb*, no alemão).

A fonte que está localizada no corpo; a pressão que representa o aspecto dinâmico da pulsão e impele o organismo para eliminar a tensão e retornar ao princípio da constância; meta ou objetivo que visa satisfação e o objeto. A fonte é constituída pelas zonas erógenas, localizadas nos orifícios da superfície do corpo e tem estrutura de borda. Bordas que se conectam ao mundo exterior, ou seja, ao Outro, a demanda do Outro.

(BAPTISTA, 2002, p. 87)

A questão do olhar foi discutida por Freud, que falava sobre o olhar e sua libidinação, “*o olhar que cega*”. Para ele, havia um jogo pulsional, no qual, o olho não é isento e nos leva a ver certas coisas e a deixar de ver outras, fechando os olhos para elas. Essa relação está ligada à discussão sobre a inclusão escolar e a fala tecida pelas professoras que entrevistei, as quais são discutidas no quarto Capítulo.

Freud discutiu, em alguns momentos de sua obra, a importância de os educadores levarem em conta as descobertas da Psicanálise, tais como: o desejo, a estrutura do pensamento e os processos de desenvolvimento que ocorrem na infância. Freud também alertava para o perigo de práticas repressoras com relação às práticas sexuais (BASTOS, M, 2003). Ele também reconheceu a importância da educação para assegurar a organização pulsional infantil, impondo os limites necessários à busca desenfreada da satisfação.

Freud tem uma ideia muito difundida, nem sempre corretamente, de que a Educação, a Política e a Psicanálise são profissões impossíveis.

Cifali (2009) explica detalhadamente a expressão ofício impossível na obra de Freud. Lembra a autora que a ideia foi apresentada em dois trabalhos de Freud, a saber: Prefácio à ‘juventude desorientada’ de Aichhorn (1925) e Análise terminável e interminável (1937).

Cifali (2009) destaca que o Pai da Psicanálise explica que a ideia dos três ofícios não é dele, mas não indica de qual autor seria.

Essa ideia é muito discutida, pois o impossível a que se refere não quer dizer que essas profissões não possam ser exercidas, mas que nunca ocorrem da mesma forma. Por exemplo, na educação, nunca se ensina nem se aprende da mesma forma.

Mrech (2005, p. 29) informa: “*O projeto educacional sempre se transforma, ele nunca é o que foi anteriormente. A cada momento, o contexto educativo vai se tornando uma outra coisa.*”. Essa perspectiva dinâmica da Psicanálise vai muito ao encontro do proposto pela inclusão escolar, pois ela evidencia ainda mais esse aspecto da imprevisibilidade da

relação entre ensinar e aprender. Essa perspectiva também mostra a impossibilidade de projetos pedagógicos muito rígidos, que não permitem esse movimento necessário na Educação.

Retomando os trabalhos de Freud, porém incorporando novos elementos, Lacan (1901-1981) psiquiatra e psicanalista francês, transmitiu seus ensinamentos nos Seminários de 1953 até 1981 e é o fundador, junto com outros psicanalistas, da Sociedade Francesa de Psicanálise. Influenciado pela Linguística de Ferdinand de Saussure e pelo Estruturalismo francês, principalmente, de Claude Lévi-Strauss.

Um dos aspectos de destaque na obra de Lacan é a importância dada à linguagem, pois, segundo o psicanalista, o ser humano é, essencialmente, um ser de linguagem e que *o inconsciente é estruturado como uma linguagem* (LACAN, 1998, p. 25). Essa ideia foi baseada na teoria linguística de Saussure. Para Lacan, o inconsciente funciona como uma rede de significantes e o sujeito é um ser constituído na e pela linguagem.

Esse tópico, em sua teoria, possibilitou grandes contribuições à Educação, já que, na Educação contemporânea, a fala do professor e de seus alunos deve ser levada em conta, pois sua escuta tem se mostrado cada vez mais necessária.

Lacan definiu três categorias conceituais, ou três registros psíquicos. A tripartição estrutural Real-Simbólico-Imaginário (RSI) foi estabelecida por ele desde a conferência de julho de 1953, na Sociedade Francesa de Psicanálise, e é intitulada *O simbólico, o imaginário e o real*. Os três registros são a forma como enxergamos o mundo através de símbolos, de imagens e do que nos escapa. Eles serão mais explorados por Lacan em no Seminário XXII *R.S.I.*, de 1974/75.

Para Lacan, os três registros não podem ser isolados, pois estão unidos de modo indissolúvel pela topologia do *nó borromeano*. Ele usou a metáfora do *nó borromeano* para mostrar a relação entre os três elos que estão amarrados uns aos outros de maneira que, se um for cortado, todos se desligam e, portanto, apesar de independentes, estão articulados. Os três registros psíquicos estão juntos e, assim como o nó, cada um tem sua importância.

O *nó borromeano* está relacionado aos tipos de laços sociais que o sujeito estabelece e que o levam a agir de determinada maneira, ou seja, diz respeito aos processos internos do sujeito, algo que o penetra e o faz agir de determinada forma.

No imaginário, o encaminhamento inicial foi o estágio do espelho: “[...] *o estudo sobre a maneira como se constitui a imagem de corpo próprio; de como o sujeito se reconhece na imagem do espelho; e de como o Outro desempenha papel nuclear nesse processo.*” (MRECH, 2012, p. 46).

No imaginário, o indivíduo busca no Outro a sensação da completude, como a criança que ainda é um desejo da mãe e se encontra em simbiose. É o desejo alienado ao desejo do Outro, ou seja, o sujeito ainda não está constituído.

Depois da separação do Outro, a criança entra no simbólico, ou seja, no campo da linguagem e dos significantes.

No Seminário 3 – As psicoses, Lacan se direcionou para o simbólico e “[...] *para uma investigação a respeito da maneira como os significantes se implantam na história dos sujeitos.*” (MRECH, 2012, p. 46). É aqui que se forma a subjetividade de cada um de nós.

Aos poucos, Lacan passa a se dar conta dos furos do real e do simbólico, “[...] *furos que não devem ser reduzidos a falhas, mas ao surgimento de pequenas parcelas do real.*”.

Desse modo, Lacan percebe que existe algo que não há como ser capturado por imagens ou palavras e, assim, passa a se dedicar cada vez mais ao estudo do real – fato que ocorre por volta da década de 1970.

O real, para Lacan, baseia-se na Ciência de Meyerson, na Heterologia de Bataille e nos conceitos de realidade psíquica e pulsão de Freud. O real, apesar do nome, fala da ausência do sentido, daquilo que não pode ser simbolizado e parece impenetrável no sujeito. Lacan considera o real como aquilo que nos escapa e pode gerar mal-estar. Para ele, nós nos defendemos o tempo todo do real que está sempre nos surpreendendo.

A Psicanálise contemporânea, em destaque para a proposta de Lacan, contribui para que observemos o cenário atual da Educação. Além disso, a Psicanálise vem compreendendo a Educação como um discurso social e, desse modo, ambas podem dialogar em espaços como a escola.

Nas palavras de Mrech, “*Nesse contexto, é preciso que delineemos uma escola que esteja em contato com as necessidades de nosso tempo, sem com isso acreditar que elas serão totalmente satisfeitas.*” (MRECH e RAHME, 2011, p. 21).

Para Kupfer (2000, p. 128),

A entrada em cena do sujeito, determinada por uma história bastante particular, efeito do seu encontro com a linguagem, faz pensar na necessidade de nos debruçarmos sobre cada criança, na tentativa de acompanhar com ela seu modo peculiar de aprender ou não aprender. Falar de modo é falar de estilo.

O estilo citado por Kupfer (2005) está relacionado ao modo como nos relacionamos com o conhecimento que será transmitido, do ponto de vista do professor, ou do que será recebido pelos alunos.

É importante ressaltar que cada um terá seu estilo particular, pois deste nasce a subjetividade de cada um para apreender o mundo, lembra Monteiro (2006)

É válido pensar na valorização dos estilos de aprendizagem dos alunos, em destaque para aqueles que possuem alguma deficiência ou algum transtorno de desenvolvimento, pois, ao pensar no estilo de cada um, evitamos a homogeneização dos modos de aprendizagem que, às vezes, é buscado nas escolas e vai contra a ideia da inclusão escolar.

2.2 A constituição do sujeito na Psicanálise

No Seminário XI (1964) – Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise, Lacan escreve sobre o surgimento do sujeito no campo do Outro, imerso na linguagem e, como efeito de duas operações distintas, mas articuladas, dá lugar a duas operações distintas, mas que são articuladas: a alienação e a separação, para compreender a relação do sujeito com o Outro. O Outro na Psicanálise é diferente de outro, ele é:

O lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer. E eu disse – é do lado desse vivo, chamado à subjetividade, que se manifesta essencialmente a pulsão. (LACAN, 1998, p. 194)

Essas operações não são etapas que remetem a uma visão desenvolvimentista, mas sim, à lógica onde se insere a constituição do sujeito na Psicanálise, ou seja, o sujeito dividido, do inconsciente.

Antes mesmo de uma criança nascer, um espaço é preparado para ela por seus pais, que cuidam de tudo para recebê-la e passam meses imaginando como será a vida do bebê, ou seja, há um discurso que já está o cercando antes mesmo do seu nascimento e que vai interferir nos seus desejos.

A alienação pode ser compreendida como este processo em que o sujeito é causado pelo desejo do Outro, quando ele se submete a um dentre os vários significantes que a mãe lhe oferece. Desse modo, está alienado ao desejo do Outro. Para Lacan, a alienação é própria do sujeito e, nessa alienação, o sujeito, para se constituir, precisa alienar seu desejo no desejo do Outro, de modo que ele não irá existir sem a relação com o Outro.

Lacan inova em relação ao ensinamento freudiano quando distingue o eu (construção imaginária) e o sujeito do inconsciente, o sujeito do desejo (BRUDER e BRAUER, 2007). Na Psicanálise, o sujeito não pode ser confundido com o conceito de eu, nem de indivíduo, pois ele é o sujeito do inconsciente que, para Lacan, é estruturado como linguagem e submetido ao discurso do Outro.

Passado o momento em que a criança situa-se como objeto do desejo do Outro, ele irá, por meio da separação, sair do lugar de objeto e assumir a condição de sujeito desejante, alcançando a liberdade, ainda que limitada.

Para Lacan (1998), na separação, estão presentes a falta do sujeito e do Outro.

Sujeito na Psicanálise é o sujeito de desejo, que Freud descobriu no inconsciente, é o sujeito barrado, constituído com base nos efeitos do discurso. É o ser humano submetido às leis da linguagem que o constituem e que se manifestam de forma privilegiada nas formações do inconsciente: lapsos, sonhos, atos falhos, sintomas etc. (LACAN, 1972, p. 195).

Voltolini (2011, p. 51) sintetiza as duas operações constitutivas do sujeito: “[...] *caberia admitirmos que não é possível se separar sem antes ter se alienado em algum momento, sendo ilusória, até mesmo desastrosa, a possibilidade de uma evitação da alienação.*”.

Outro conceito importante na Psicanálise, para se compreender a constituição do sujeito é o estádio do espelho. Lacan escreveu, em 1936, “*O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica.*” (LACAN, 1999). Ele foi reescrito em 1949, para o XVI Congresso Internacional de Psicanálise, em

Zurique. Para ele, pela via da imagem do outro, o sujeito vai ascender à sua identidade, percebendo o seu semelhante sob a forma do outro especular – sua própria imagem.

A experiência especular entre seis e dezoito meses mostra a prevalência da imagem que gera no bebê uma antecipação, como se observasse no espelho o que ele será, o bebê deseja ser como a imagem que compôs, um corpo totalizado, mas sempre haverá dissonância entre o ideal especular e o real do corpo (BAPTISTA, 2002).

Os momentos dessa fase são:

1. A criança reage como se a imagem fosse uma realidade;
2. Ela descobre que a imagem é uma imagem, e não, uma pessoa.
3. Ela percebe que é a sua imagem.

O modo como a criança foi olhada e percebida pelos adultos e a maneira como ela reage a esse olhar vai interferir no seu olhar sobre si. A troca de olhares e de expectativas é fundamental na constituição do sujeito. Muitas vezes, as crianças permanecem capturadas por imagens e desejos que os adultos criaram: *“As crianças ficam capturadas por imagens que os adultos tecem para elas, acreditando que são o que os pais, os educadores, pensam sobre elas.”* (BASTOS, A, 2003, p. 120).

Para Lacan, o espelho funciona como uma metáfora que aponta os efeitos do olhar do outro sobre a constituição do sujeito, na medida em que o outro responde a ele como um espelho que o reflete.

Para a Psicanálise, o encontro com o Outro da diferença é importante para o processo de constituição do sujeito. É ele que leva o sujeito a tentar descobrir qual é o desejo do Outro, possibilitando o surgimento da angústia e de um resto, que não é da ordem do significante (MRECH, 2012c).

Freud já falava sobre a fascinação pela própria imagem no espelho e descobriu que nós tendemos a procurar pessoas que estejam mais próximas de nossa maneira de ver a vida, de pensar e de ser: *“[...] nós procuramos a nossa imagem especular nos outros.”* (MRECH, 2003, p. 22) e pensamos também que o contato com o outro pode causar estranhamento devido às diferenças.

Como explica Mistumori (2005, p. 101),

O que Freud nos mostra é que o elemento estranho é só aparentemente exterior, pois na verdade, ele é parte do próprio sujeito, é algo que lhe é

muito íntimo, mas que, no entanto, não reconhece como sendo seu. O estranho é o próprio inconsciente, o recalcado, a parte do sujeito que lhe é desconhecida. O estranho representa o retorno do que o sujeito não quer de forma alguma enfrentar e é por isso que ele sempre tenta se afastar, se manter a distância de tudo o que lhe causa sensação de estranheza.

Essa busca pela nossa imagem especular e a sensação de estranheza diante do desconhecido são muito presentes nas escolas, pois o professor busca muitas vezes “se ver no aluno” e, quando isso não ocorre – quando ele não encontra esse ponto em comum, encontra apenas “aspectos estranhos” – ele busca alguma forma se afastar, como expõe Mitsumori na citação anterior. Esse fato pode ser relacionado a outro, quando alguns professores dizem que a inclusão é muito interessante, mas que o melhor para o aluno com alguma deficiência ou transtorno é estar perto de um professor especialista, o que pode ser compreendido como uma fuga diante de uma situação nova e estranha para eles.

Dessa forma, o estádio do espelho pode contribuir para as discussões acerca da inclusão escolar, por revelar esse encontro falhado, esse estranhamento no contato com o outro da diferença e, diante desse contato, a troca de olhares entre os sujeitos é fundamental.

2.3 O *objeto a*: olhar da Psicanálise

No título de minha dissertação, proponho a possibilidade de aproximações entre Educação e Psicanálise quanto àquilo que se refere ao olhar do professor para a inclusão escolar. Como é possível estabelecer esse conceito de olhar?

Segundo o Dicionário Aurélio (2012), o olhar possui algumas definições léxicas, tais como: fitar, mirar, atentar, zelar, ver, modo de olhar. Ressalto também: fixar os olhos em, contemplar, atender a, considerar, julgar. É diferenciada também a ação de olhar, que seria um mero movimento dos olhos, utilizado para ver, e o modo de olhar, que está muito mais vinculado a uma percepção que se aproxima do conceito de olhar na Psicanálise.

Como já comentado anteriormente, Freud escreveu sobre a erotização do olhar, pois, para ele, os olhos são zonas sexuais e, portanto, a ação de olhar não pode ser imparcial. Na Psicanálise, o olhar é compreendido como uma das formas do *objeto a*, conceito esse considerado uma das maiores contribuições de Jacques Lacan.

Para as teorias psicanalíticas, o ser humano é marcado pela falta, isto é, a falta de um objeto que esteja exatamente de acordo com o desejo de cada um. De certo modo, o desejo nunca é satisfeito, e sim, aguçado. A cultura oferece diferentes objetos para desejarmos, ocupando o lugar de Outro, que define o que devemos desejar. No entanto nenhum desses objetos irá satisfazer completamente o desejo e sempre haverá uma falta, um desejo insatisfeito que nos move a buscar outro objeto. O que move o nosso desejo é esse pedaço insatisfeito de cada experiência e é exatamente essa insatisfação que Lacan irá nomear de *objeto a*, o objeto que move o desejo e que se faz presente em sua ausência.

O olhar pode conter em si mesmo o *objeto a* da álgebra lacaniana, no qual o sujeito vem a fracassar e o que especifica o campo escópico e engendra a satisfação que lhes é própria, é que lá, por razões de estrutura, a queda do sujeito fica sempre despercebida, pois ela se reduz a zero. Na medida em que o olhar, enquanto objeto *a*, pode vir a simbolizar a falta central expressa no fenômeno da castração, e que ele, *objeto a* reduzido por sua natureza a uma função punctiforme, evanescente – ele deixa o sujeito na ignorância do que há para além da aparência – essa ignorância tão característica de todo o progresso do pensamento nessa via constituída pela pesquisa filosófica.

(LACAN, 1998, p. 77)

O *objeto a* afeta o sujeito e pode estar relacionado a qualquer objeto que mobilize o desejo, a satisfação, a pulsão e é passível até de provocar a angústia. Ele é da ordem do real, daquilo que é impossível de se inscrever, do que escapa e não pode ser apreendido. Ele está na intersecção dos três registros. O *objeto a* equivale ao objeto perdido, aquele objeto primeiro que nunca será reencontrado, mas que impulsiona o sujeito em busca de uma satisfação (BASTOS, M, 2012).

No Seminário IV de Lacan – A relação de Objeto, (LACAN, 1995), ele escreve sobre a centralidade da falta do objeto em Psicanálise e introduz a Coisa, recuperando o *das ding* de Freud.

O conceito de *das ding*, proposto por Freud, refere-se à falta na origem, é a base para a entrada em cena do conceito de *objeto a*, proposto por Lacan: “Na trajetória, segundo a qual seguimos o pensamento lacaniano, encontramos-nos em um ponto no qual a Coisa, tal como concebida, sustenta a inacessibilidade de um objeto de gozo.” (DARRIBA, 2005, p. 69).

Lacan, ao estabelecer o conceito de Coisa, resgatando o *das ding* de Freud, oferece

para o objeto reencontrado a sustentação que dispensa a ideia de objeto perdido. “*A proposição do objeto como objeto reencontrado passa a estar associada à concepção da Coisa.*” (DARRIBA, 2005, p. 71). Não há um objeto que consiga sedimentar um lugar, daí se configurar um vazio.

Posteriormente, no Seminário X – A Angústia (2005), Lacan conceitua o *objeto a*, explicando que esse é um objeto que faz furo na teoria do conhecimento. “*Trata-se de um objeto que intervém, constituindo a economia libidinal do sujeito, numa inocorrência que é sempre perturbadora.*” (COSTA-MOURA e COSTA-MOURA, 2011, p. 228).

É aqui que eu adianto que a importância que o sujeito dá a sua própria *esquize* está ligada ao que a determina – isto é, um objeto privilegiado, surgido de alguma separação primitiva, de alguma automutilação induzida pela aproximação mesma do real, cujo nome, em nossa álgebra, é *objeto a*.

(LACAN, 1998, p. 83).

Uma das características do *objeto a* é que ele se revela como “*o objeto da angústia invisível, aquele que é impossível de ser apreendido – e é esse objeto dificilmente capturável que chama a atenção de Lacan.*” (MRECH, 2012, p. 45).

O *objeto a* pode se manifestar de cinco formas: além do olhar, a voz e os objetos oral, anal, fálico. Diante disso, o *objeto a* é um objeto faltoso e, segundo JORGE (2002, p. 139) “[...] *é um objeto perdido que o sujeito busca reencontrar.*” e, para Lacan (1998, p.161), “[...] *o objeto a é algo de que o sujeito, para se constituir, se separou como órgão.*”

No Seminário XI – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964, in LACAN, 1998), Lacan dedica um capítulo ao olhar como *objeto a*. Ele trata da separação entre o olho e o olhar, pois, para ele, o olho está relacionado ao ver, à função biológica, enquanto que o olhar trata de um dos objetos denominados de *a*: “[...] *O olho e o olhar, esta é para nós a esquize, na qual se manifesta a pulsão ao nível do campo escópico.*” (LACAN, 1998, p. 74).

O olhar só se nos apresenta na forma de uma estranha contingência, simbólica do que encontramos no horizonte e como ponto de chegada de nossa experiência, isto é, falta constitutiva da angústia da castração.

(LACAN, 1998, p. 74)

Guedes (2010, p. 166) destaca que:

O *objeto a* faz referência à falta, não sendo especular, nem apreensível na imagem. A falta, segundo Lacan, não existe no real e só seria apreensível através do simbólico. E é também através do simbólico e do imaginário que há a tentativa de preenchê-la. Lacan enfatiza, ainda, a irredutibilidade dessa falta, que é radical na própria constituição do sujeito. É a partir desse posicionamento que o *objeto a* assume sua função de causa de desejo.

O olhar como *objeto a* é uma construção, um processo que não se tece de imediato, por ser tão complexo, tão rico, cheio de detalhes, que não permite ser capturado como um todo, e sim, somente por fragmentos.

Há uma crença de que, através da imagem, vemos tudo. Lacan fez um paralelo com o mimetismo animal, quando esses imitam o meio, buscando a camuflagem, um esquema de adaptação, no entanto nem sempre esse recurso adianta, pois algo escapa – e essa seria uma metáfora para o *objeto a* olhar na natureza.

Para Lacan, o olhar como *objeto a* é uma espécie de montagem que forma quadros e “[...] *que revela posições desejantes* [...]” (LACAN, 1998, p. 96.). Esse olhar se tece pela via do inconsciente, não sendo, portanto, contínuo nem segue um rumo previsto, pois ele emerge.

Dessa maneira, o olhar estaria ligado a algo prévio e inconsciente, ou seja, nós olhamos a partir de uma posição prévia construída ao longo da vida, de onde algo se destaca, se torna desejante. É um processo de dentro para fora, mas o inverso também ocorre, como coisas que murcham o desejo do sujeito. Lacan define como *escotoma*, ou seja, pontos negros que impedem a visão, e o sujeito não tem acesso a eles como pontos cegos.

Para ele, o olhar é onde se inscreve o desejo do sujeito e esse olhar não é completo, é elidido, impreciso e transmitido parcialmente. Sempre haverá um furo, pois não existe o olhar total e, tampouco, um olhar, e sim, olhares.

Lacan escreve sobre a ambiguidade da pulsão escópica, pois o olhar é o objeto perdido e, repentinamente, reencontrado pela introdução do outro: “[...] *O que se olha é aquilo que não se pode ver. Se, graças à introdução do outro, a estrutura da pulsão aparece, ela só se completa verdadeiramente em sua forma invertida, em sua forma de retorno, que é a verdadeira pulsão ativa.*” (LACAN, 1998, p. 173).

O olhar como *objeto a* é um olhar prévio, está ligado às crenças, à história e àquelas marcas que os sujeitos vão adquirindo ao longo da vida. Por esse motivo, Lacan fala da *mancha*, ou seja, de um ponto que atrai o olhar do sujeito e está relacionado com o que ocorreu antes do ato de olhar, antes do desejo. Há algo que se inscreve pelo olhar e que traz elementos a respeito da história do sujeito. E tudo aquilo que o sujeito olha tem a ver com algo dele, ou em outras palavras, *“Percebemos, então, que a função da mancha e do olhar é ali ao mesmo tempo o que comanda mais secretamente e o que escapa sempre à apreensão dessa forma da visão que se satisfaz consigo mesma imaginando-se como consciência.”* (LACAN, 1998, p. 75).

Para Mrech (2003), há na Educação Inclusiva e, na perspectiva psicanalítica, a introdução de outro olhar, que se caracteriza como uma maneira nova de se ver, de ver os outros e de ver a educação, percebendo a singularidade de cada sujeito, mas também é uma maneira de se aprender a conviver com as diferenças, com as mudanças e com aquilo que está além das imagens, como um modo de apostar no outro, de modo que *“É devido ao objeto a que Lacan irá revelar ser impossível, o sujeito ter acesso a um saber completo, ao olhar completo. O objeto a está sempre vinculado a um resto, àquilo que não pode ser decodificado, visto, escutado, estudado.”* (MRECH, 2005, p. 149).

Por mais que o olhar completo não possa ser capturado, é importante que o professor seja sensível às diferentes formas de expressões infantis e também é capaz de criar possibilidades para trabalhar com sujeitos, articulando suas vivências em diferentes campos sociais, pois a Educação, incluindo a Educação Especial, tem alertado para o tema da exclusão mundial.

É importante trabalhar com os pré-conceitos, com as estereotipias, com a visão unilateral do seres humanos. Todos nós temos os nossos estereótipos, mas qual o uso que nós damos a eles?

Para a Psicanálise, as imagens, os estereótipos e os preconceitos são fenômenos essencialmente imaginários, São fenômenos altamente carregados de crenças e afetos. São fenômenos onde a emoção domina sobre a razão. E estes contextos podem acontecer tanto no plano social quanto no individual. (MRECH, 2003, p. 23).

O preconceito e os estereótipos trazem formas padronizadas de se compreender a realidade social, trazendo à tona uma pergunta: qual é o papel de cada educador nessa educação que, muitas vezes, estigmatiza e exclui mais do que inclui?

A Psicanálise revela que, quando nós excluimos os outros, excluimos também a nós mesmos: “[...] *Apenas os outros podem nos trazer os outros olhares a respeito de como pensamos, sentimos, somos. Quando nós excluimos estes outros olhares, excluimos também a possibilidade de incorporar as diferenças, as discordâncias.*” (MRECH, 2003, p. 28).

O sentimento de fragilidade do homem diante das limitações da vida foi tema da tese de Marques (2000), que escreveu sobre a repulsa que sentimos diante da diferença.

Para Mrech (2003, p. 28), na Educação Inclusiva e na Psicanálise, ocorre a introdução de um novo olhar, de uma nova maneira de se olhar o outro e de se conviver com as diferenças, como *uma aposta no outro*. A questão da singularidade e da realidade psíquica de cada pessoa, proposta pela Psicanálise, nos leva a escutar do sujeito, sua fala e suas concepções.

O professor tem papel central na vida de seus alunos e o modo como eles se relacionam é fundamental, não só para a construção do seu conhecimento, mas também, para construir sua subjetividade. O educador traz em sua bagagem uma história de vida repleta de concepções que orientarão o seu modo de agir em sua vida profissional. Um educador precisa falar e ser ouvido, buscando construir seus saberes singulares, incluindo os que se referem às suas práticas profissionais.

Prioste (2006) fez uma crítica aos modelos escolares que não atentam para a singularidade dos professores, pois ele acredita que, na Educação, estamos lidando com sujeitos em relação e cada um precisa ter espaço para sua subjetividade. Professores compreendidos como sujeitos são capazes de construir seu próprio saber e inventar o seu fazer educativo.

Para Bastos, M (2003, p. 115), “*Não há olhar sem escuta e escuta sem olhar, o corpo é marcado pela emoção e pela libido, pelo desejo sempre insatisfeito que nos impulsiona para mais além.*”.

Concordo com Mrech (2003), quando afirma que a grande contribuição da construção da aproximação entre Psicanálise e Educação é a formação de um olhar mais atento para as maneiras como fazemos cada coisa.

2.4 Amarrando as aproximações

Lacan considerava o saber da Psicanálise como sendo singular e incompleto e, seguindo esse caminho, busquei escrever neste capítulo um recorte sobre alguns conceitos psicanalíticos que, para mim, poderiam se aproximar do tema da inclusão escolar, sem objetivar esgotar as múltiplas aproximações possíveis de tecer.

Acredito que essa preocupação com o sujeito se destaca na Psicanálise por ele ser único: único em seu modo de pensar, sentir e agir. E a educação ainda precisa tirar do discurso e levar para o cotidiano escolar esse aspecto muito marcado pela busca da homogeneidade.

Prioste (2006) discute acercados saberes necessários para um professor trabalhar com situações de inclusão escolar, pois, segundo ela, há uma fantasia de que o Outro teria o poder de oferecer a sensação de preparo para executar seu trabalho, mas não assim que não ocorre e, assim, podemos observar nas escolas professores que fazem muitos cursos e buscam conhecimentos, mas o vazio e o sentimento de despreparo persistem.

Nesse mesmo sentido, Mrech (2003) alerta para o fato de que, em alguns momentos, o professor espera que alguém dê conta daquilo que ele não está conseguindo fazer no momento e idealiza um professor especializado, com conhecimentos específicos a respeito da inclusão:

A crença é que, se ele não consegue ensinar, uma outra pessoa o fará de forma melhor e mais elaborada. Com isto, o professor acaba mantendo uma crença de que há sempre um Outro que detém um saber maior. O que ele não percebe é que isto faz com que ele não consiga aprender o que seria importante que ele aprendesse. Ele perpetua a importância do Outro e deixa de descobrir a importância do seu próprio trabalho. (MRECH, 2003, p. 101)

Outra questão importante é o fato de estarmos muito presos em um modelo médico-pedagógico, segundo o qual alguns profissionais da educação ficam presos na busca por um laudo ou diagnóstico de um especialista que indique o que seus alunos têm e o que eles devem fazer, como eles devem trabalhar etc.

Segundo Voltolini e Guarido (2009, p. 240), “[...] *quando finalmente conseguem receber estes diagnósticos, os professores não encontram a esperada receita pedagógica de*

como ensinar, como fazer aprender e, mais uma vez, se frustram.”, como se esse rótulo fosse dar conta de suas inseguranças e se esquecem de que não é porque um aluno tem determinada síndrome que ele pode ser “encaixotado” em um grupo que pensa, age e aprende de determinada forma padrão. Novamente, essa posição revela a busca por uma homogeneidade que não existe.

Kupfer (2005) também aborda em sua obra uma crítica em relação à vertente educacional que defende a inclusão incondicional de todos os alunos nas escolas regulares. Para Lacan, o conceito *todos* não cabe, não existe, pois somos seres incompletos, marcados pela falta.

Kupfer (2005) sugere pensarmos em uma educação orientada pela Psicanálise com base em pesquisas e estudos desenvolvidos nos últimos dez anos pela equipe de profissionais da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, uma educação que leva em conta o sujeito:

A Psicanálise é capaz de transmitir ao educador uma ética, um modo de ver e entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como a Sociologia e a Filosofia para formar seu pensamento. (KUPFER, 1990, p. 148).

A Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida existe há vinte anos e é uma referência no tratamento e no acompanhamento escolar de crianças e adolescentes com problemas psíquicos.

Por volta de 1990, quando o Lugar de Vida se mudou para o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, passou a oferecer às crianças atendidas atividades de ateliês inspirados no trabalho da École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, fundada pela psicanalista Maud Mannoni (KUPFER, 2005).

O Grupo Ponte é uma equipe de profissionais, entre eles, psicólogos, psicanalistas e pedagogos, que atuam na inclusão escolar das crianças atendidas no Lugar de Vida. O objetivo do trabalho clínico desenvolvido no Lugar de Vida é criar condições para a inserção social de crianças gravemente comprometidas e que estão fora da escola. (BASTOS, 2011). No Lugar de Vida, o trabalho desenvolvido valoriza a formação de uma rede de linguagem:

A circulação discursiva entre os professores, os profissionais da equipe, as crianças e seus pais pode ser analisada nas reuniões semanais da equipe do Grupo Ponte, quando se tem a oportunidade, com a discussão do acompanhamento de cada criança, de observar e analisar os deslocamentos produzidos tanto nos professores quanto nas crianças. Pode-se dizer que a fala dos professores que trabalham com as crianças, ao ser tomada como um discurso que, dirigido ao outro, produz laço social, favorece a manutenção da transferência com o trabalho institucional como um todo, propiciando deslocamentos do discurso pedagógico tradicional e auxiliando o professor a se apropriar de outras posições discursivas. (BASTOS, 2011, p. 121).

Para Kupfer (2011), é importante também pensar em condições que preservem o educador de “[...] *depressão profissional face ao pesado e complexo trabalho de inclusão escolar.*” (p. 148). Para a autora, essas condições devem:

Facilitar o sentido, a criatividade, o desejo de transmitir e de ensinar face a alunos tão desconcertantes. Devem também facilitar a sustentação dos laços de trabalho e de identificação com as crianças e jovens com problemas psíquicos graves e suas famílias. É preciso acompanhar os educadores na busca de recursos narcísicos que lhes permitam agir, pensar, adaptando-se à singularidade de cada aluno com problemas, sem perder seu lugar de professor e sua relação com o saber ensinar. (KUPFER, 2011, p. 148).

Segundo a autora, as equipes do Lugar de Vida trabalham nesta direção e compartilho, neste momento, a ideia de Mrech (2003, p. 101), quando propõe que “[...] *é preciso que o professor seja visto como sujeito desencadeador dos seus próprios processos. Um professor que tenha desejo de saber, para melhor ensinar.*”.

Dessa forma, cada vez mais, percebo como os conceitos psicanalíticos podem contribuir para que levantemos questionamentos a respeito da realidade e dos modelos propostos, aqui, em especial, pela Educação.

Capítulo 3 – Metodologia de Pesquisa

*E minha alma, sem luz nem tenda, passa
errante, na noite má,
à procura de quem me entenda
e de quem me consolará...*
Cecília Meireles

3.1 Objetivos

O principal objetivo desta pesquisa de mestrado é buscar por intermédio de entrevistas com professoras de escolas particulares de educação infantil e ensino fundamental I, na cidade de São Paulo, como se tecem seus olhares com relação à inclusão escolar, utilizando para isto o conceito de objeto a olhar de Lacan.

Ao longo do processo também busquei discutir o movimento pela inclusão, seu histórico, marcos mundiais e políticas públicas brasileiras.

Antes de iniciar a pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas com enfoque em psicanálise e inclusão escolar, verificando as possíveis aproximações entre essas áreas.

Os conceitos de *objeto a* e *objeto a olhar* de Lacan foram investigados, buscando compreender as aproximações entre eles e os dados coletados nas entrevistas com professoras que estavam vivenciando a inclusão escolar.

3.2 Metodologia utilizada

No início desta pesquisa, para poder realizar uma adequada abordagem teórica, foi realizado um levantamento bibliográfico em relação ao tema aqui discutido, sem pretender registrar por completo o panorama atual da pesquisa, nem esgotar as discussões sobre o assunto.

O levantamento bibliográfico foi realizado em teses e dissertações encontradas em bancos de teses de Universidades do Estado de São Paulo, em especial, no Instituto de Psicologia e na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nos últimos dez anos.

Durante o levantamento bibliográfico, foram pesquisadas teses e dissertações, cruzando as seguintes palavras-chave:

- Olhar + Psicanálise
- Olhar + Inclusão
- Olhar + Deficiência
- Olhar + Professor
- Psicanálise + Inclusão
- Psicanálise + Deficiência
- Psicanálise + Professor
- Inclusão + Deficiência
- Deficiência + Professor

Todos os resumos de pesquisas encontradas foram lidos e, quando relacionados ao tema, os trabalhos foram lidos na íntegra e citados ao longo desta dissertação.

Antes de iniciar o trabalho de campo, foi solicitada a aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa na Universidade de São Paulo.

Posteriormente à autorização, em 2013, foi realizada a pesquisa de campo com três professoras e duas gestoras de escolas comuns e particulares de educação infantil e ensino fundamental I da cidade de São Paulo, as quais já tivessem recebido em suas classes alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e/ou superdotação.

Os participantes foram entrevistados e o recurso da entrevista foi escolhido por ser muito usado atualmente, quando se tem como objetivo buscar informações acerca do objeto de estudo e pesquisa.

As entrevistas foram agendadas, conforme disponibilidade das participantes e todas aconteceram na própria escola em que as entrevistadas trabalham, em horário livre ou no fim do turno de aulas.

As conversas foram iniciadas com uma explicação a respeito do tema desta pesquisa. Quando as pessoas concordavam em responder as perguntas da entrevistas e autorizavam a gravação, eu solicitava que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu optei por realizar entrevistas semi-estruturadas, isto é, partia de um roteiro pré-estabelecido que servisse como um norteador, mas abria possibilidade para intervenções, esclarecimentos ou mesmo quando do surgimento de novas questões – fato que vai ao encontro do referencial teórico utilizado, que é a Psicanálise. Assim é, pois o encontro com

cada professora trazia algo único e que não poderia ser deixado de lado por questionários fechados. Além desse fato, cada professora trazia elementos que nem sempre podiam ser encaixados em alguma pergunta e falava a esse respeito, o que deixou o momento da entrevista como um espaço para o discurso livre de suas ideias, anseios e angústias.

Segundo Rahme (2010, p. 32), “[...] *o discurso psicanalítico se pauta em um fazer falar, e não, em um falar sobre.*”.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente para a organização e análise dos dados coletados. Para garantir os princípios éticos e manter o sigilo das informações concedidas, os nomes de alunos e professoras foram trocados.

Os roteiros das entrevistas estão no anexo e foram compostos por três partes: primeiramente, as professoras falaram sobre seus dados pessoais e de escolaridade; depois, sobre suas experiências como docentes; e, para finalizar, contaram a respeito de suas experiências com a inclusão escolar.

Iniciei esta pesquisa com três roteiros diferentes de entrevistas para serem realizadas com três grupos diferentes de professoras: aquelas que já vivenciaram a inclusão escolar; aquelas que estavam vivenciando a inclusão escolar no ano da entrevista; e aquelas que não haviam tido essa vivência até o momento da entrevista.

No entanto, após o exame de qualificação, conversas com a minha orientadora e algumas reflexões pessoais com base nas repetidas leituras do material coletado levaram-me a repensar essa divisão. E explico o porquê: independentemente de as professoras terem vivenciado ou de estarem vivenciando a inclusão no ano da entrevista, as percepções poderiam ser organizadas num mesmo grupo, já que o ano em que o fato ocorreu não mostrou ser um dado relevante para a pesquisa. Para além dessa informação vale explicar que as perguntas, bem como o andamento da entrevista, eram similares. Assim, apesar de dois modelos de entrevistas diferentes, a análise será feita de forma conjunta.

Considero também que o terceiro grupo – que seria o daquelas professoras que nunca vivenciaram a inclusão – pouco poderia contribuir para elaborações sobre o olhar que tinham sobre seus alunos com alguma necessidade especial e mesmo com relação ao movimento de inclusão escolar, já que suas opiniões eram pautadas em imagens que construíram sobre este tema e as possíveis dificuldades que enfrentariam, mas que não conhecem realmente.

Dessa forma, para analisar os dados, decidi reunir as cinco entrevistas em um único grupo: o de professoras de escolas comuns e particulares que já vivenciaram ou vivenciam atualmente a inclusão escolar em suas salas de aula.

Esse grupo específico foi escolhido como objeto de pesquisa, pois não foram encontrados muitos materiais sobre a inclusão escolar na rede particular de ensino, enquanto que, em relação à rede pública, vários materiais já foram publicados.

Outro motivo é o fato de que, nas escolas particulares, apesar de as professoras encontradas possuírem boa formação teórica – incluindo-se até cursos de pós-graduação – e as escolas terem bons recursos materiais e contarem, inclusive, com a contratação de professoras extras para auxiliar os alunos com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, algo ainda parece faltar, para que a inclusão escolar ocorra realmente. Diante desses fatos, achei relevante investigar o que poderia estar causando dificuldades nessa escola do ponto de vista pedagógico e o que estaria além de dificuldades arquitetônicas, materiais ou de formação teórica.

Depois de muitas leituras da íntegra das entrevistas, algo emergiu para mim como uma diferença que antes não havia previsto: percebi que, das cinco professoras, duas ocupavam atualmente cargo de gestão nas escolas, o que lhes proporcionava uma visão mais ampla do ambiente escolar e não restringia suas falas ao ambiente de uma única sala de aula.

Nesse momento, surgiu um contraponto inesperado, mas interessante: três professoras e duas gestoras já haviam tido em salas crianças com algum tipo de demanda especial e poderiam comentar a inclusão escolar, tanto do ponto de vista de dentro da sala de aula, como a partir da gestão das escolas. Dessa maneira, iniciei a análise dos dados coletados.

Esta pesquisa pode ser considerada de natureza qualitativa, uma vez que busca compreender a dinâmica das relações sociais, valores e hábitos. (MINAYO, 2001)

Para Chizzotti (2001), as pesquisas qualitativas mostram a complexidade e as contradições dos fenômenos singulares, assim como, a imprevisibilidade e a originalidade das relações interpessoais e sociais. Para esse autor, tais pesquisas partem de fatos aparentemente simples, para expor a complexidade da vida humana.

Bogdan e Bilklen (1994) tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados, indo ao encontro da proposta de uma pesquisa referenciada na Psicanálise que valoriza o sujeito na pesquisa, “[...] *por valorizarem os diferentes desenhos*

que podem ser traçados ao longo desse percurso e pelo cuidado que demandam em relação ao levantamento e à análise de dados.” (RAHME, 2010, p. 201).

Mitsumori (2005) destaca que o sujeito do qual falamos na Psicanálise não é o mesmo da Filosofia ou Psicologia, que se referem a um ser racional. O sujeito na pesquisa em Psicanálise remete à descoberta de Freud de que o ser humano é *assujeitado* pela ordem do inconsciente, “[...] *não possuindo o pleno domínio de si mesmo*” (p. 14) A mesma autora relembra que: “[...] *o sujeito fala, mas ele não se encontra em seus ditos; há sempre uma perda. Em virtude de sua divisão – que é estrutural –, o homem não tem controle total sobre aquilo que diz.*” (p. 15) Ainda, segundo essa autora, ao falarmos, podemos dizer mais do que pensamos, mais ou do que gostaríamos e tropeços podem ser percebidos, pois algo sempre escapa.

Importa destacar aqui que a ideia de *atenção flutuante* foi usada durante a realização das entrevistas e essas minhas leituras são posteriores às transcrições. Mitsumori (2005) explica que a ideia de Freud era usada por analistas, ao escutarem seus analisantes e, segundo a autora, essa ideia pode ser usada em outros contextos, como o da realização de uma entrevista para uma pesquisa de Psicanálise e Educação, desde que levadas em conta que as duas situações, o momento da análise e o da investigação científica, não são equivalentes, pois “[...] *também nessa, o que está em jogo é a descoberta de algo novo, e não, a simples validação daquilo que já se sabe.*” (p. 16).

Quando finalizei a coleta dos dados e as transcrições das entrevistas, iniciei o processo de análise dos dados com base em conceitos da Psicanálise, em especial o de Lacan de *objeto a olhar*, que como já exposto anteriormente, é inconsciente, sendo possível apenas capturar alguns fragmentos que se revelam nas falas, pois a fala e o olhar estão estritamente relacionados. Desse modo e com essa finalidade, fiz uma tentativa de ir além do conteúdo explícito, mas buscando também o que estava implícito na fala das professoras, uma vez que o olhar como *objeto a* é inconsciente e nem mesmo as participantes podem se dar conta dele, pois o inconsciente, ao pulsar, traz à consciência muito pouco, apenas fragmentos, que foi o que eu busquei apreender.

Capítulo 4 – Análise dos dados coletados

Há pessoas que nos falam e nem as escutamos, há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas há pessoas que simplesmente aparecem em nossas vidas e nos marcam para sempre.

Cecília Meireles

4.1 Caracterização das professoras entrevistadas

As Tabelas 1, 2 e 3, a seguir, apresentam dados pessoais, de escolaridade e de experiência profissional das professoras entrevistadas. E, como exposto anteriormente, os nomes das professoras foram trocados, visando aos princípios éticos.

Tabela 1 – Dados pessoais das professoras entrevistadas.

Identificação por letra	Idade	Estado Civil e Número de Filhos	Cidade natal
Ana	47	Casada com 2 filhos	São Paulo
Beatriz	24	Solteira sem filhos	São Paulo
Camila	34	Casada com 1 filha	São Paulo
Denise	32	Solteira sem filhos	São Paulo
Elaine	48	Divorciada com 1 filha	São Paulo

Tabela 2 – Escolaridade das professoras entrevistadas.

Identificação por letra	Formação Acadêmica	Estudos em pós-graduação	Cursos na área de Educação Inclusiva
Ana	Pedagogia	Psicopedagogia.	Sim, uma extensão.
Beatriz	Pedagogia	Psicopedagogia.	Não.
Camila	Pedagogia e Fonoaudiologia	Motoricidade e Educação Inclusiva.	Sim, uma extensão.
Denise	Psicologia	Educação Infantil e Psicopedagogia.	Não, mas teve módulos sobre o tema em pós-graduação.
Elaine	Pedagogia	Mestranda em Educação e Linguagem	Sim, uma extensão

Tabela 3 – Experiência profissional das professoras entrevistadas.

Identificação por letra	Experiência como professora	Outras experiências na área da educação	Experiência com Educação Inclusiva
Ana	É professora há 24 anos e atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.	Não.	Pela primeira vez, recebeu em sua turma de 2º ano uma aluna com Síndrome de Down.
Beatriz	É professora há 8 anos. Atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.	Não.	Pela primeira vez, recebeu em sua sala de 1º ano um aluno com TGD.
Camila	É professora há 14 anos. Atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.	Não.	Já recebeu aluno com Síndrome de Down na Educação Infantil; e com TGD no 3º ano.
Denise	Foi professora durante 5 anos na Educação Infantil.	Coordenadora de Ensino Fundamental e é atualmente Coordenadora de Ensino Médio.	Recebeu na Educação Infantil aluno com TGD e Síndrome de Down.
Elaine	Foi professora durante 28 anos na Educação Infantil.	Orientadora educacional de Educação Infantil. Também atua como professora em um curso de pós-graduação em Educação.	Já recebeu muitos alunos na Educação Infantil com deficiências ou TGD.

Ao observar as Tabelas 1, 2 e 3, é possível perceber que todas as professoras entrevistadas são do sexo feminino e nasceram em São Paulo, capital paulista, cidade onde residem até o momento da entrevista.

Quanto à idade, há uma variação que vai de 24 até 48 anos. Destaque interessante é que as mais novas são solteiras e as mais velhas, casadas.

Quanto ao estado civil, duas delas são casadas – e ambas possuem ao menos um filho; duas são solteiras e não possuem filhos; e uma é divorciada e mora com sua filha.

Quanto à formação e escolarização, quatro professoras são graduadas em Pedagogia; uma realizou, depois da Pedagogia, a formação em Fonoaudiologia; uma delas, apesar de atuar na área pedagógica, não possui essa formação e é graduada em Psicologia.

Todas as professoras foram buscar outros cursos após a formação universitária. Três delas buscaram apoio nos cursos de Psicopedagogia, um curso que ganha cada vez mais espaço na área educacional. A professora formada em Pedagogia e Fonoaudiologia, depois de

fazer as duas graduações, realizou ainda um curso de pós-graduação em motricidade e um curso de extensão em Educação Inclusiva.

Desse modo, é possível perceber que as cinco entrevistadas possuem uma formação acadêmica consistente e costumam ir em busca de novos conhecimentos.

Quanto aos cursos específicos na área de Educação Inclusiva, três já realizaram uma extensão na área; uma não tem nenhum curso específico, além da Psicopedagogia; e outra teve disciplinas sobre o tema em sua pós-graduação em Educação Infantil e Psicopedagogia.

O tempo de docência das entrevistadas é bem variado, indo de 5 até 28 anos. A professora com menor tempo de docência possui 5 anos de experiência em salas de aula; outra professora tem 8 anos e as outras três possuem mais tempo de atividade docente, que varia entre 14, 24 e 28 anos.

Três entrevistadas já atuaram tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental I; e duas outras têm toda sua experiência docente apenas na Educação Infantil. Essas, no entanto, atuam hoje em cargos de gestão escolar.

Destaque-se que uma dessas professoras foi coordenadora de Ensino Fundamental I e, hoje, é coordenadora de Ensino Médio; outra é Orientadora Educacional de Educação Infantil, cargo que concilia com suas atividades docentes em um curso de Pós-Graduação em Educação.

Com relação às experiências com a inclusão escolar, a professora que atua há 28 anos, hoje, ocupa um cargo de gestão e explica que já recebeu em sua sala de aula muitos alunos diagnosticados com alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. A mesma professora relatou ter vivências na escola como um todo.

Por outro lado, aquela professora que informou ter 24 anos de magistério, apenas recentemente recebeu sua primeira aluna com deficiência; outras duas professoras receberam mais de um aluno com alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento; e uma docente relata apenas uma única situação de acolhimento de aluno com algum tipo de deficiência.

4.2 Descrição e análise dos dados coletados

Para organizar os dados coletados e fazer algumas considerações a respeito deles, primeiramente, deixei emergir para mim aspectos que mais me marcaram ou me tocaram de alguma forma em cada fala. Posteriormente, os organizei numa tentativa de capturar fragmentos de seus olhares sobre a inclusão escolar, ressaltando que o olhar como *objeto* a não pode ser capturado por um todo nem é de fácil apreensão. Entretanto, por meio de algumas falas e furos, me foi possível compreender um pequeno aspecto do olhar que emerge para cada uma das entrevistadas com relação à inclusão escolar.

Fragmentos do olhar da professora Ana

A professora Ana, depois de 24 anos atuando em escolas, recebeu um aluna com Síndrome de Down. Em sua fala, é possível compreender que, depois de tantos anos dentro da sala de aula, ela possui algumas concepções já enraizadas, solidificadas, que dificultam que ela se abra para novos cenários educacionais. A inclusão escolar é apenas um exemplo de algo que mudou sua rotina na escola e a desestabilizou de alguma forma, acostumada depois de tantos anos a trabalhar de determinado modo.

O tempo todo, durante sua entrevista, Ana deixa transparecer que não deseja trabalhar com a inclusão escolar. De certo modo, ela faz uma tentativa de afastar sua aluna, uma negação e, para tanto, usa argumentos – como a falta de formação, ou o fato de não pode suprir essas necessidades especiais da aluna, ou ainda, quando diz que precisaria de uma auxiliar – que revelam seu desejo de uma condição idealizada, para que pudesse lidar com esta situação: “*A gente não tem material, a gente não tem uma auxiliar que possa tirar a Jéssica para fazer um trabalho paralelo com ela, uma sala diferente com materiais concretos, específicos para esse trabalho.*”

Algo marcante nesse trecho da fala da professora Ana é o uso do verbo *tirar* ao se referir à sua aluna, ela espera que alguém *tire* essa aluna da sala para um trabalho individual. Essa sua expectativa parece uma tentativa de afastar a menina de si, uma dificuldade muito grande que a professora está enfrentando diante da deficiência da aluna:

Eu não sou uma especialista, então, eu tenho me informado e tenho tentado adaptar algumas coisas com a Jéssica [...]. Eu acho que a gente tinha que ter uma preparação mais adequada para isso. Já que a escola está aberta para receber a inclusão, tinha que ter um trabalho da escola de preparar mais a gente, pois acho que falta uma orientação do que a gente tem que fazer com ela, pois que ela tem aprender eu sei, mas de que modo fazer isso?

[...]

Tinha uma ideia que ela viria com alguém (auxiliar).

Pelas suas falas, parece que não há um laço entre ela e a aluna, fazendo seu desejo ficar paralisado diante do desafio.

No que se refere à atuação do professor na inclusão escolar, a professora Ana questiona o fato de não ter sido preparada para tal, no entanto, além dos muitos anos de docência, ela também realizou pós-graduação e um curso de extensão na área de Educação Inclusiva. Qual seria, então, o preparo necessário para trabalhar com a inclusão escolar?

Tal fato remete ao conceito utilizado por Mrech (1989, 2003, 2011), chamado *estrutura de alienação no saber*, denominação atribuída a discursos prévios utilizados na profissão. Segundo a autora (2011, p. 128), elas “[...] atuam retificando os lugares do discurso pedagógico, elas são guias de ação, formas prévias de conceber como o professor e o aluno deverão agir e se comportar.” Em outras palavras, elas estão no âmbito da linguagem e podem manifestar-se por hábitos, repetições e estereótipos que estruturam o pensamento do sujeito. É como se “[...] os sujeitos não se dessem conta do que estão fazendo e funcionassem em termos de uma elaboração inconsciente, em um nível automático de conceitualização.” (MRECH, 2011, 128).

A falta de apoio entre os profissionais da escola foi algo que marcou a professora, como se vê nesse trecho de sua fala: “O ano passado, foi comunicado para mim, eu nem participei de reuniões com a outra professora, nem com pais, para conhecer melhor a Jéssica, como eu iria receber, que trabalho que eu tinha que fazer, eu não tive esse apoio.”.

A professora revela estar se sentindo mal com o que tem vivenciado e, para ela, a aluna com deficiência teria que ter mais atenção, algo mais individualizado, inclusive fala sobre o fato de ela “pagar uma escola” e a escola não estar dando toda a atenção para ela. Então, nos perguntamos: será que todos os alunos possuem essa atenção individualizada?

Muito mal, eu saio daqui muito chateada, pois vejo que a Jéssica saiu daqui sem produzir nada e eu não tenho tempo, não é todo dia que eu tenho tempo

de estar dando uma atividade para as crianças e sentar com a Jéssica para fazer outra atividade específica para ela. Dentro de sala de aula, quando eu estou com os alunos não tenho tempo de trabalhar com ela, como faço para trabalhar no concreto, para usar imagens, com som, sendo que eu tenho mais 19 na sala? [...] Acho que a desvantagem é o fato de eu não ter o tempo suficiente para trabalhar com ela, pois ela merecia, pois ela está pagando uma escola em que ela não tem todo dia uma atenção especial para ela.

A professora Ana se pauta em modelos prévios de como as crianças do ano devem ser e aonde devem chegar no fim do ano letivo, o que causa ainda mais frustração ao ver que a aluna com deficiência, assim como os outros, mas de forma mais explícita, tem seu próprio estilo de aprendizagem e, com isso, seu tempo.

A aprendizagem dela está bem distante do que a sala está.

[...]

Tinha uma ideia de que ela viria não estando tão distante da turma.

Ao perceber isso, ou seja, quando se deparar com o real, com o fato de que aquela aluna – que poderia ser qualquer outra, com ou sem deficiência – não segue seu modelo previamente estabelecido, parece que a situação da inclusão escolar acaba fazendo mal para ela: *“Eu acabo me sentindo mal, por ver como ela não está progredindo como eu gostaria e como acho que ela deveria.”*

A partir dessas suas palavras, fica claro que a professora Ana acredita poder determinar e controlar o quanto sua aluna deveria progredir e, quando vê que a situação está fugindo do seu controle, ou seja, quando se depara com o real, ela se incomoda, se angustia.

O olhar da professora Ana parece surgir, para si, como algo confuso, pois ela não consegue olhar a situação por completo, pois se trata do *objeto a*, afinal. A saída que ela encontra diante da falta é buscar em normas e parâmetros formas de lidar com seu não saber: *“Agora, eu tenho... sem orientação, eu tenho lido, para ver os parâmetros sobre inclusão para ver como é... Porque ela exige cuidados especiais, mas muita coisa eu estou descobrindo na raça.”*

Entretanto algo falha novamente, pois esses materiais não tratam da situação específica, e sim, apenas buscam massificar, como se todos os que possuem a mesma deficiência fossem iguais, agissem e aprendessem da mesma maneira.

A professora Ana tem um olhar a respeito da inclusão escolar como algo prévio, da ordem do universal, como se houvesse uma preparação ou um planejamento com materiais específicos, os quais exigem uma professora específica. Não sendo assim, não é possível de se realizar, para ela, essa ação docente.

Fica-nos a pergunta: afinal, de qual preparo trata a inclusão?

Fragmentos do olhar da professora Beatriz

A professora Beatriz estava vivenciando sua primeira experiência com a inclusão escolar, ao receber um aluno que, segundo ela e a escola em que trabalha, foi “*encaixado como inclusão*”:

Eu tive um aluno que não tinha um diagnóstico, o Mateus. Ele nunca teve esse diagnóstico, só que, no colégio que eu trabalho, a orientadora educacional conseguiu encaixar ele numa inclusão. Por isso, conseguimos uma estagiária para ficar com ele o tempo inteiro, pra ter mais atenção com ele.

Na escola em que a professora Beatriz trabalha, cada sala de aula tem duas professoras e, quando eles recebem um aluno com alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, como foi a experiência que ela contou, também é inserida uma auxiliar, que é uma estagiária que cursa Pedagogia. Essa iniciativa poderia ser compreendida como um auxílio a mais para a inclusão escolar, no entanto, pelo relato da professora, o aluno acaba ficando o tempo todo com essa estagiária do lado, uma vez que não acompanha o ritmo da turma – o que, de certo modo, não deixa de ser uma forma de segregação, mas velada: “*Ele tinha essa estagiária que ficava o tempo inteiro com ele. Então, nas atividades, a gente estava fazendo alfabetização, no primeiro ano... Então, ele não conseguia acompanhar.*”

Os alunos dessa turma observam que a professora pouco se envolve com o aluno com transtorno global do desenvolvimento, deixando grande parte do contato com a estagiária: “*Ele tinha uma necessidade muito grande de ter amizades, de integração social. Então, nesse sentido, era bom para ele. Mas, em compensação, posso falar os negativos? As meninas acolhiam ele muito bem, os meninos já tinham aquela coisa...*”.

Eu lhe pergunto se é preconceito e ela responde: “*Isso! Preconceito. Falavam que ele não tinha cérebro... Umas coisas bem chatas...*” – explica a professora Beatriz.

De certo modo, essa professora tem uma dificuldade ao olhar para *o outro* da diferença, evitando o aluno, deixando-o a cargo da estagiária. Mas, nesse momento, as crianças estão construindo seus olhares. E, para eles, o que fica é que esse aluno *diferente* tem uma professora para ele, o que pode contribuir para as práticas de preconceito citados pela entrevistada.

Por outro lado, em nossa entrevista, a professora questiona a legislação que impõe que a inclusão escolar deva ser feita a qualquer preço, como algo que serve para todas as crianças e em todas as escolas. Se, por um lado, mostra suas ressalvas com essa ideia, por outro, deixa transparecer um olhar de algo que é da ordem do individual.

É muito bacana (a inclusão escolar), mas acho difícil essa coisa de ter que aceitar qualquer criança em qualquer escola.

[...]

Eu acho que a lei tem sua razão em fazer isso, mas quem acaba perdendo é a própria criança. Então, eu acho que os pais, por sua vez, que ainda não têm a formação e o estudo, têm um filho com alguma necessidade especial, entende essa lei que qualquer escola tem que aceitar o filho e quem sofre é a criança.

[...]

Eu já trabalhei numa escola que tinha uma cadeirante e ela tinha algumas condições bem prejudicadas, como o motor, e a escola era toda de escada. Ela continua nessa escola, pois ainda tenho contato com professoras que trabalham lá. Hoje, ela já deve estar no sexto ou sétimo ano, ou seja, grande. E, aí, ela ainda precisa subir no colo do segurança. Então, é uma humilhação para a própria criança. Imagina você depender de alguém te pegar no colo pra você poder ir pra sua sala de aula! Então, acho que tem que ter a inclusão, sim, acho que ela é boa, mas acho que tinha que ter uma orientação a mais nessa questão, um certo cuidado, pois a escola é obrigada a aceitar, mas ela não tem as condições do que a criança precisa. Então, os pais tinham que ser melhor orientados, as escolas, talvez, porque eu sinto mais pelas crianças.

A professora fala sobre os laços que tem com os alunos e de como esses laços afetam seus próprios sentimentos:

Eu tinha... Quando você tem um aluno, você cria um laço afetivo, um vínculo. Então, você sente as coisas por ele, com ele, e ter um aluno com essas condições, mexe emocionalmente com você. Às vezes, você chega em casa e fica pensando o que vai ser daquela criança, como você vai fazer para

alcançar os objetivos com eles... Então, é algo que mexe emocionalmente com o professor.

Novamente, do mesmo modo que a professora Ana (a anterior), essa professora deixa escapar em sua fala um olhar para inclusão escolar como algo prévio, um modelo ideal, uma preparação para o professor e para a escola. Ela também fala sobre o desejo, que, na Psicanálise, está fortemente vinculado ao *objeto a olhar*. Para a professora, nem sempre quem está nessa profissão deseja – ou, como ela diz, *escolhe* – trabalhar com crianças com alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento.

O professor... Acho difícil, por mais que tenha escolhido a profissão, que saiba que isso pode acontecer. Ele não escolhe ter um aluno com uma necessidade especial. Ele não entende dessa condição e ele não tem apoio. Muitas vezes, tem escolas que não tem uma orientação, uma pessoa especializada que ajude e acaba ficando na mão do professor, que acaba ficando frustrado por causa disso. Então, acho que a escola que devia promover uma preparação para esse professor, que vai receber um aluno assim, pois o papel do professor é realmente integrar ele na rotina escolar, no aprendizado.

Outra parte interessante de sua entrevista é quando a professora Beatriz diz que o professor é responsável por integrar o aluno na rotina da escola. Se, por um lado, mostra a atenção da professora em querer incluir o aluno, por outro, a presença de uma estagiária não parece colaborar nesse sentido. Além disso, o professor, por mais que deseje, não pode ser responsável pela *integração* do aluno. Ele pode contribuir, mas isso foge de sua alçada. Por exemplo, o aluno pode não querer ser incluído, ou mesmo querer, mas não conseguir. A partir do momento em que a professora se sente integralmente responsável pela inclusão, ela pode sofrer um mal-estar a qualquer momento quando isso falhar, ou seja, quando ela se deparar com o real.

Acho importante ressaltar que a professora Beatriz, apesar de estar cursando Psicopedagogia na época da entrevista, diferenciou o que ela aprendia na teoria e a vivência que estava tendo e o quanto estava aprendendo com esse novo desafio. Tal fato pode revelar que ela está com seu olhar em movimento para o sentido da inclusão, que vai além da sua formação acadêmica: “*Por mais que você estude, agora, estou fazendo Psicopedagogia, nada é como a vivência.*”

Fragmentos do olhar da professora Camila

A professora Camila vivenciou duas situações diferentes, quando recebeu em sua sala alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Graças a sua fala, é possível perceber um olhar para o outro da diferença. Ela disse ter cuidado para pensar na rotina educacional, tentando abranger a diversidade, sem que isso a paralise em sua função docente: *“Acho que eu fiquei mais atenta, como eu fui buscar mais informações, você acaba entendendo um pouco mais.”*

O que foi bom foi a parte de conviver com um diferente, não só na inclusão, mas a diferença geral: no gosto de cada um, como é cada criança e, nesse caso específico, as crianças acho que aprenderam a ser mais solidárias, a ouvir mais, a ajudar... Então, nos alunos, eu não via preconceitos, eu via algo mais de ajuda, de grupo.

[...]

Então, por exemplo, na parte oral, para não ficar aquela coisa de adivinha, eu combinei com a mãe de ela escrever coisas, como o que fez no final de semana. E, na roda de conversa, eu lia, pois ainda não tinha desenvolvido a fala... Eu punha na agenda alguma coisa legal que a gente tinha feito na sala de aula para a mãe conversar com ele em casa.

A professora Camila se sente responsável pela inclusão escolar de seus alunos, o que é positivo, mas ela afirmou que o papel do professor é fazer valer a inclusão escolar na prática, o que mostra um olhar em que ela cria no seu imaginário que irá alcançar sozinha esse objetivo. Mas, infelizmente, essa ação não cabe somente a ela, em que pese sua contribuição ser muito importante. Novamente, assim como ocorreu com a professora Beatriz, a inclusão escolar passa – mas não acaba – no desejo da professora.

Do mesmo modo, o encontro com o real poderá gerar um mal-estar docente, o que pode ser percebido mais adiante, na sua entrevista, quando ela fala da solidão:

Eu acho que é ajudar esse aluno (a função do professor), a ele se aceitar, as crianças aceitarem e as famílias aceitarem, porque, muitas vezes, os alunos não têm preconceito, mas os pais têm, não querem que o filho fique com essa criança. Então, temos que realmente fazer a inclusão, para que a criança se sinta parte do grupo, se sinta respeitada, se sinta feliz.

E, depois, a professora completa seu pensamento: *“Eu não tive nenhuma ajuda, então, era assim sozinha mesmo, sozinha de tudo.”*

Então, a professora, no meio da entrevista, fala sobre o despreparo da escola e a possível exclusão mascarada de inclusão:

Eu acho que é um assunto delicado, pois, ao mesmo tempo que fala ‘Vamos ter a inclusão’, a gente tem que respeitar os alunos, mas tem que ver o quanto a escola está preparada, o quanto de auxílio que é oferecido, pois, às vezes, você simplesmente aceita um aluno... Ele é colocado na sala de aula... E aí? A escola não é adaptada, o professor não tem um auxílio.. Então, ao invés de incluir, você acaba por excluir.

A professora Camila revela a preocupação que teve, ao saber que receberia uma criança com deficiência. Ela também mostrou um olhar para a inclusão escolar como uma ideia vinculada com um preparo que diz respeito àquilo que é prévio. Destaca como a escola não forneceu nenhum material e lembra que foi por sua conta, atrás de livros sobre o tema:

No começo, foi preocupante, mas depois, foi gratificante. Então, quando eu fiquei sabendo, eu fiquei preocupada. Fui atrás, a escola não me forneceu nenhum material, nada, eu que fui atrás... Fui pegar uns livros – inclusive do MEC – sobre inclusão. E, aí, fui adaptando as propostas para esse aluno e para a sala em um todo.

A busca por conhecimentos teóricos sobre o tema em questão é válida e importante, mas está vinculada ao olhar que não dá conta de ver a situação como um todo e gera dúvidas. Portanto este estudo não pode ser considerado como algo que dará conta de todos os questionamentos com os quais a professora irá se deparar ao longo de sua trajetória profissional e com os novos cenários educacionais que estão sempre em movimento.

Fragmentos do olhar da gestora Denise

A gestora Denise é formada em Psicologia, mas já lecionou na Educação Infantil e trabalhou como Coordenadora de Ensino Fundamental I e do Ensino Médio.

Ela tem uma visão da inclusão escolar nos diferentes segmentos escolares e sua formação em Psicologia parece contribuir para um olhar para o outro da diferença. Ela mostra uma atenção para que cada criança não seja compreendida pela ordem do universal, de padrões:

A escola menor possibilita um trabalho mais adequado e você consegue adaptar o currículo de forma mais fácil que uma escola de porte maior. Todas as atividades tinham um objetivo diferente. A atividade podia ser a mesma, mas o objetivo era outro, tinham algumas adaptações... No caso do Fábio, tinha uma assistente que fazia uma tutoria. Então, tudo era feito com uma mediadora para ele. Para ambos, foi muito bom, Fábio quase não se relacionava no início do ano e, depois de um tempo, já deixava a gente tocá-lo, beijava, abraçava, brincava com as crianças e até a relação com a irmã gêmea melhorou.

Ela comentou de forma crítica a postura de alguns professores com os quais trabalha que a procuram para cobrar um diagnóstico médico, ao depararem com alunos que apresentam uma dificuldade, como se cada situação viesse com um manual de como lidar com esses alunos:

O professor, hoje, está para fazer as mediações do aprendizado, mas não é ele que faz o diagnóstico. Os professores, às vezes, já rotulam o aluno: 'Ele é assim ou assado...'. E, muitas vezes, não é por aí. Então, o papel do professor é entender a dificuldade do aluno e, dentro dessa dificuldade, o que eu posso fazer para auxiliá-lo? Você tem que ter um plano de ensino para aquela série e o que aquele seu aluno pode dar conta naquele ano? Até aonde ele pode ir? Depois de alguns objetivos estarem claros, aí pensa nos próximos. Às vezes, o professor olha e pensa: 'Ele não vai conseguir nada!'. E não vê as potencialidades... E isso limita. Você consegue olhar para seu aluno e, às vezes, até os professores especialistas conseguem olhar e perceber as dificuldades e pensar o que pode fazer. Os professores *especialistas* [grifo meu: aqueles que lecionam apenas uma disciplina] querem, na maioria das vezes, um diagnóstico fechado. E isso nem sempre é possível, é difícil, ainda mais aqui no Brasil. É difícil fechar – falamos de indícios e possibilidades. O que falta é ampliar o olhar para o aluno. Ele não está na sala sozinho e ele pertence a uma dinâmica maior, uma família, um grupo. E, em relação com o professor, que também está nessa dinâmica. De uma forma geral, o professor tem que olhar esse aluno como um todo. O professor deposita muita coisa no aluno, alguns não, mas a maioria não percebe esse aluno como um todo; pensa só que ele não está nem aí. Ao invés de ver do que ele precisa para ser motivado, o que incentiva o aluno a estar dentro da escola... O papel da escola, hoje, tem que ser repensado, pois o modelo antigo não cabe mais.

Destaco a parte em que a professora afirma que o professor é quem faz as mediações do aprendizado. Esta parte me remeteu a um texto de Barthes (2012) sobre a relação docente, quando o autor enfatiza que essa relação não é a relação de quem ensina para quem é ensinado, mas a relação dos ensinados entre si. Para esse pensador e teórico, o espaço do seminário é romanesco, ou seja, o espaço de circulação dos desejos sutis.

O seminário tem como trabalho a produção das diferenças. A diferença não é o conflito. Nos pequenos espaços intelectuais, o conflito é apenas o cenário realista, a paródia grosseira da diferença, uma fantasmagoria. A diferença, o que isso quer dizer? Que cada relação, pouco a pouco (isso demanda tempo), se originaliza: reencontra a originalidade dos corpos tomados um a um, quebra a reprodução dos papéis, a repetição dos discursos, elude toda a encenação do prestígio, da rivalidade.

(BARTHES, 2012, p. 415)

A professora também comenta sobre o olhar de preconceito e a importância de a escola estar atenta a esses fatos, para poder pensar em modos de trabalhar com as crianças a questão da diversidade: *“Além dos questionamentos dos outros alunos, que perguntavam o que eles tinham... Você fica com medo de ter preconceito... Então você tem que trabalhar isso com a criança.”*

A professora fala sobre seu olhar (que seria o olhar do senso comum, e não, o da Psicanálise) e os deslocamentos que tem, ao vivenciar a inclusão escolar:

Tem que ter um olhar diferente. Meu olhar mudou até para os outros alunos, passei a olhar de uma forma diferente para as dificuldades que eles tinham no processo [...] Eu também acho que melhorei como pessoa, porque você acaba vivenciando situações que você tem que amadurecer e refletir como pessoa, e não só, como profissional.

É marcante o fato de a professora falar não só do ponto de vista profissional, mas também do pessoal, pois, afinal, mesmo sendo naquele momento gestora, em sua função profissional, ela a exerce como um sujeito. E, assim, ela estará presente na inclusão escolar não só com o seu saber técnico, mas com seu envolvimento como pessoa.

Também destaco a sua afirmação acerca da mudança no seu olhar, inclusive para as outras crianças, isto está relacionado à criação a partir da vivência do novo. Em outras palavras, na educação, algo pode ser criado, como dito por ela, *um novo olhar*, que é um olhar de uma nova posição, elaborado por ela diante de novos cenários e de novos desafios. O olhar da professora Denise parece revelar uma atenção para o que é da ordem do individual, que pode estar relacionado a sua formação em Psicologia.

Fragmentos do olhar da gestora Elaine

A gestora Elaine é a participante da pesquisa que trabalha há mais tempo na área da educação. Ela foi docente na Educação Infantil por muitos anos e, hoje, atua como orientadora educacional. Ela também leciona em um curso de pós-graduação e se mostra muito envolvida com as questões educacionais contemporâneas.

Elaine revelou que, no colégio em que trabalha, a inclusão escolar tem sido objeto de reflexão e estudo em reuniões da equipe pedagógica. Destaco o fato de ela não possuir uma visão enrijecida com saberes prontos e de valorizar algo que está em movimento, em construção.

Eu acho que a inclusão tem sido objeto de reflexão que foi se impondo pela própria realidade, não é uma opção que a escola foi fazendo porque sim. Na verdade, a exigência partiu das pessoas que acabaram procurando a escola. O que eu acho interessante é que a escola foi se abrindo para a ideia da inclusão na medida em que assumia o compromisso com as famílias de que faria tudo para dar conta de que o aluno pudesse, de fato, se desenvolver e ser incluído de verdade... Partiu da demanda e, então, a questão da inclusão foi e está se construindo. Está se transformando. As pessoas estão estudando muito sobre esse assunto, tem lido muito... É tema de reunião de todos os orientadores educacionais, da direção, é uma preocupação da direção que a gente possa atender de verdade aos alunos. Não é incluir por incluir, qualquer caso. A gente precisa sentir que dá conta de assumir o compromisso, isso é um pressuposto. Fora isso, buscamos caminhos e não receitas, cada caso é um caso, independente de qual seja, a escola procura com muito cuidado buscar caminhos efetivos para aquela criança.

O olhar que essa professora deixa transparecer é um olhar para as diferenças, um olhar inclusivo, pois ela valoriza cada uma das muitas vivências que teve com a inclusão, sem compreendê-la como uma ideia genérica que cabe para todos e sem acreditar que sabe tudo sobre o tema, já que admite que nunca uma experiência é como a outra, ou seja, não há como criar receitas ou modelos prontos.

Foram muito diferentes (as vivências), de todas elas. É como se você pensasse que, de cada um, você aprende um pouquinho. Esse pouquinho serve como referência para uma próxima, mas é só uma referência. O que eu aprendi muito foi que cada caso é um caso, cada aluno é um e o que deu certo com um pode não dar com outro; e o que deu certo com um, em um momento, pode não dar (certo) com a mesma criança em outro momento. Então eu acho que a grande experiência é aprender a ouvir, no sentido de estar conectada, prestar atenção nos sinais, no que o corpo dela fala, no

modo como ela vê o mundo, como ela relaciona as ideias e como elabora os pensamentos. Isso é bem importante, ajuda a achar caminhos. Tem coisas que são referências, mas não são dominantes.

(...)

Mudou muito (prática docente), pois a primeira coisa que me dei conta foi de que não existe receita e forma. Estamos lidando com gente, não é algo automático, como: ‘Vou aprender os métodos ou as técnicas.’ Não existe isso e isso mudou muito o meu jeito de olhar para as crianças de um modo geral, mudou também a minha escuta, pois, quando eu entendi que não tem um caminho, e sim, vários caminhos, eu tive que prestar atenção em cada um, inclusive em questões que não eram de inclusão. A minha escuta para os meus alunos melhorou muito. Então, se hoje eu posso sentar e conversar com uma criança para resolver algo que a incomoda, primeiro, eu escuto muito, eu tento acompanhar o raciocínio dela, pois essa é a escuta verdadeira. Tentar me colocar no lugar dela, tentar ver qual o ponto de vista que ela está considerando, o que ela está pondo em jogo... Isso é uma escuta, vai me dando muitas pistas (para) montar o meu trabalho pela escuta, sem me preocupar com receitas... Ajudou muito e me deixou muito mais tranquila, menos frustrada e até mais produtiva, pois eu desencanei: ‘Vamos arregaçar a manga e ver o que dá para fazer!’.

Elaine contou na entrevista sobre um curso na área de Psicanálise e Educação que fez e a tocou de uma forma significativa, fazendo-a repensar a respeito de algumas perspectivas da inclusão nas escolas. Esse curso ajudou-a na orientação de reuniões da equipe pedagógica

Uma das coisas que a gente tem pensado muito é na diversidade como... um contraponto... É o aluno que é de inclusão ou é a escola que é inclusiva? Faz toda diferença a mudança de perspectiva. Estamos no processo de transição e, se eu digo que ele é a inclusão, é como se eu tivesse dizendo que ele segue marginalizado. Ou se é a escola que tem uma proposta realmente inclusiva... É a questão que eu te trouxe de que não é o aluno que é de inclusão, e sim, a escola que tem que ser inclusiva. Isso eu aprendi no Lugar de Vida, que é um pessoal especialista que é muito legal.

Eu lhe pergunto se ela trabalhou lá na escola Lugar de Vida.

Não, a gente foi fazer um curso no mês passado, uma conversa mesmo com as pessoas de lá, mas elas plantaram isso lá de um jeito tão interessante que agora meu desafio é transformar isso em prática: como você viabiliza a mudança de lugar de olhar? Não é ele que é de inclusão. Então, quem a gente inclui? Inclui por quanto tempo? Se você diz que inclui por um tempo, quando não der mais, o que a gente faz? Manda o cara embora? A gente, aqui, tem uma preocupação muito grande de ter profissionais, profissionais

mesmo, que estudam e, se aqui não der conta, onde vai dar? O que você faz com o cara? Deixa na rua da amargura?

É de grande relevância esse curso tê-la feito pensar sobre as posições para analisar a inclusão escolar, avaliando as necessárias organizações da escola, para que o aluno não vire o *caso de inclusão* e tenha que se adequar ao modelo escolar proposto. Trata-se de algo que discuti no início desta dissertação, quando expus ideias sobre as diferenças do modelo de integração e de inclusão escolar. No entanto é necessário fazer uma ressalva, pois a perspectiva psicanalítica destaca muito a respeito do ato de criar, e não apenas, o de assimilar um saber pronto.

Tem muitos (desafios), mas com ordem de prioridade. De fato, é um desafio importante a gente poder pensar na inclusão como uma escola a ser inclusiva, e não, no caso de a criança ser inclusiva, em que aparece muito a dicotomia de estarmos ou não preparados para isso... Como se houvesse uma preparação de receita de bolo que vai atender a vários casos. Mas a gente dizer que, ao mesmo tempo, em que a gente precisa estudar, se formar ou por experiências, se permitindo formas na ação, pois algo que vamos descobrindo é que cada caso é um caso, cada pessoa é uma pessoa. Quando pensamos na ideia genérica de inclusão, parece que tudo cabe no saco, e não é verdade. Um dos principais desafios é desmistificar a inclusão como outra fórmula pedagógica que vai dar certo, porque você nem sabe mesmo se vai dar certo. O que você é que precisa de estudo, não adianta dizer que não está preparado, e fazer qualquer coisa. E, se der certo deu. Existe uma responsabilidade do professor e da escola, exige um preparo, no sentido de saber sobre as características de determinadas coisas, de ele procurar fora caminhos, de ter tempo... Pois um professor que tem tripla jornada, por exemplo, tem uma questão prática que é impossível para ele, pois tem que preparar material, fazer adaptações curriculares... Aprender com a experiência faz parte, mas se formar teoricamente também. Sem dizer nas outras pessoas, que têm muita experiência, só de vanguarda da inclusão e que podem ajudar muito – o que é bem importante.

Ela mostra um olhar atento às diferenças e tenta passar isso para as professoras na hora do planejamento pedagógico, tentando organizar a rotina na escola e contemplando a diversidade:

Essa é uma preocupação nossa, de que todos avancem. Não importa se você está aquém ou além, nós vamos dar o suporte, suprir a necessidade de cada um. Os ritmos são muito diferentes e a gente pensa nisso no planejamento... Isso é uma das coisas principais que é a de não deixar ninguém virar 'café com leite'. E isso fez toda a diferença.

Em sua fala, ela valoriza o papel do professor como sendo uma ferramenta para que as coisas aconteçam. E, novamente, é importante ressaltar que o papel do professor é fundamental. No entanto ele não pode ser compreendido como o único responsável para concretizar o ideal da inclusão escolar.

É o da labuta na roça, ele que carrega a enxada, que tem que preparar a marmitta e estar lá... É um contínuo... Ele é um agricultor que cultiva, que tem que levantar cedo, pegar enxada, caminhar até a roça com a marmitta debaixo do braço... Chega lá no calor, no frio, não importa se está chovendo, tem que dar um jeito... E, depois, volta com o fruto para casa, para ver o que faz, como distribui, passa para outro e assim por diante. O professor ele é o grande concretizador do ideal. Quem põe a mão na massa... E não estou falando de situação de inclusão, estou falando de todos os alunos. Tem pai que chega e quer falar com o professor e a gente não vê problema, pois quem tem a prática diária é o professor. O orientador tem o perfil global, o padrão, mas o professor tem todo o tempo com seu aluno. O professor é a principal ferramenta de Deus para que as coisas aconteçam.

Elaine também comentou que a vivência com crianças diferentes pode trazer ganhos para a turma. Afinal, eles estão construindo seus olhares e isso pode contribuir para um olhar mais inclusivo: *“São aprendizagens para todos. Fiquei várias vezes emocionada, com medo, mas o que eu nunca vi que foi perdido foi o grupo, pois as crianças ganham muito.”*

Em sua entrevista, a gestora fala sobre o encontro com o seu não-saber, admitindo essa falta inerente aos sujeitos:

Quebrar estigmas, paradigmas, olhar as coisas de outro lugar... O grupo que tem a criança com necessidades especiais e aprende muito. E nós, professores, nos deparamos o tempo todo com o nosso não saber, com os buracos que temos que correr atrás, pois aquela criança que precisa de uma ajuda especial, ela avança... E porque o grupo se fortalece, cada um se fortalece, aprende a lidar com o diferente na prática e aprende que a união é o que dá certo. São aprendizagens para todos.

Elaine parece estar aberta para as novas demandas na área da Educação e seu olhar parece acompanhar essa abertura. Os cursos, as vivências, as reuniões pedagógicas, cada um deles traz alguma marca para ela e todas contribuem para que seu olhar seja inclusivo.

4.3 Algumas considerações sobre as semelhanças e diferenças nos fragmentos dos olhares das participantes da pesquisa

Ao ler e reler as transcrições das entrevistas, alguns aspectos saltam aos nossos olhos. Ao longo desta pesquisa, destaquei o que saltou aos meus olhos, ao meu olhar e que, provavelmente, será muito diferente da leitura de outra pessoa. Foram aspectos que me tocaram como pessoa, como professora e como pesquisadora. E faço agora algumas considerações a esse respeito.

Ler as entrevistas e fazer aproximações entre seus conteúdos e a Psicanálise é um desafio muito grande, pois sou uma pedagoga que tenho, nos últimos anos, me inserido nesse campo tão interessante, mas complexo, que é o da Psicanálise.

Na Psicanálise, é importante analisar o conteúdo que se encontra implícito nas falas das entrevistadas, indo além das respostas diretas para cada pergunta. É interessante também como cada entrevista, mesmo seguindo o mesmo roteiro, caminhou para uma direção totalmente diferente.

As entrevistadas falavam muito mais do que a simples resposta para cada pergunta. Assim, os diferentes olhares (inconscientes) foram sendo parcialmente revelados, já que, afinal, o olhar como *objeto a* consiste em uma construção e está relacionado ao que vai emergir para cada um sobre determinada coisa. E, para as minhas entrevistadas, emergiram diferentes aspectos, quando questionadas em relação à inclusão escolar.

Ao tentar capturar esses fragmentos de olhares de cada professora, tentei aproximá-los das ideias da Psicanálise que me tocam e podem contribuir para as discussões a respeito da inclusão escolar.

Do ponto de vista psicanalítico, o sujeito olha por janelas, que são cenas recortadas de acordo com seu posicionamento. E é exatamente o que ocorre nas entrevistas, quando as professoras são questionadas sobre algo.

Nas palavras de Lacan:

No campo escópico, tudo se articula entre dois termos que funcionam de maneira antinômica – do lado das coisas, há o olhar, quer dizer, as coisas têm a ver comigo, elas me olham e, contudo, eu as vejo. Neste sentido é que é preciso entender a palavra martelada no Evangelho – Eles têm olhos para não ver. Para não ver o quê? – justamente que as

coisas têm a ver com eles, que elas os olham. (LACAN, 1998, p. 106).

Concordo com Guimarães (2013, p. 149), quando afirma que há uma expectativa de apreender diversos aspectos das professoras nas entrevistas, mas a Psicanálise nos mostra outra direção, a de que só conseguimos captar o que elas teceram com relação à linguagem, ou seja, o semblante de cada uma.

Ao ler as transcrições das entrevistas e os recortes que fiz, para tentar capturar um pouco sobre como as professoras olham para a inclusão escolar, é possível perceber que alguns pontos dos olhares se encontram, enquanto que outros vão para sentidos muito diferentes.

A professora Ana, depois de muitos anos de docência, recebeu uma aluna com deficiência. E ela foi quem se mostrou mais resistente a essa mudança, pois já tem uma prática em sala de aula muito consolidada. O tempo todo, na entrevista, revelava a dificuldade de olhar para aquela deficiência, pois, a partir desse olhar, emergiam sentimentos de fragilidade, por não conseguir controlar de onde partia e de onde chegava o aprendizado da criança. Parece que ela merecia mais atenção, e não acreditava que aquele lugar era o adequado para a educação da menina.

As professoras Beatriz e Camila, talvez por terem menos tempo de docência, parecem aceitar com mais facilidade as mudanças que a inclusão escolar carrega. No entanto, em algum momento, deixaram transparecer algumas ressalvas.

Algo que me tocou demais foi o fato de a professora Ana dizer que a aluna não estava progredindo o quanto ela gostaria e o quanto essa constatação a estava deixando triste, já que a aluna não conseguia alcançar o proposto pela professora. Essa situação me remete à questão da *educação impossível*, de Freud, quando discuti, no segundo Capítulo, esse tema, ao tratar da imprevisibilidade da Educação: não há como o professor nem ninguém definir o quanto um aluno vai ou não se desenvolver em cada etapa escolar, independentemente de ele ter ou não uma deficiência.

Nessa situação, a criança em questão possui Síndrome de Down e a professora decidiu que ela deveria ser alfabetizada. Mas, ao se dar conta de que esse processo não seguia o rumo proposto, foi se angustiando e se sentindo incapaz de desenvolver sua função. E, por

causa desse descompasso entre sua expectativa e a situação real da aluna, a professora acreditava que a aluna deveria ficar mais tempo fora da sala comum e ser acompanhada por um professor especialista.

Segundo Mrech e Rahme (2011, p. 14): “[...] *sempre há algo que não está disponível, que não se acessa, nem se consegue apreender e que remete a uma zona de desconforto, na qual o processo não se estrutura da maneira previamente considerada como a mais adequada.*”. O educar nem sempre, ou melhor, raramente, será realizado da maneira como se pretende, como exposto pela professora.

As professoras Ana e Beatriz, em alguns momentos, revelaram falas e olhares que afastavam a criança com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Seja pelo desejo de uma ter alguém para auxiliá-la – e à aluna – nas atividades diárias, ou pelo fato de a segunda ter, além de uma auxiliar, uma estagiária que passa o dia com o aluno *diferente*, dando-lhe atenção exclusiva. Desse modo, ela e sua auxiliar se ocupam apenas dos demais alunos.

A professora Beatriz fala também de modo genérico que nem sempre as professoras *escolhem* ter que lidar com a inclusão escolar. Ela não deixa claro se isso se refere a ela ou ao grupo de *professoras* de modo geral. Mas algo com relação a esse detalhe deixa-lhe uma marca que a faz citar tal situação no meio da entrevista.

Voltolini (2011, p. 73) lembra que, para Freud, a relação com o outro passa pela perspectiva narcísica. Para esse autor, a presença do fundo mítico é irredutível, como o inconsciente e, apesar de todo o esforço racional de conscientização, pode ser insuficiente.

Todas as professoras – em pelo menos uma de suas falas – comentaram sobre a necessidade de uma prévia formação específica ou de uma prévia organização da escola. Essa demanda revela um olhar que tem como crença que a inclusão é algo que deve ser preparado, pois há um conhecimento pronto a respeito da situação e que cabe a vários, como se houvesse um modelo de inclusão a ser seguido. Mas se sabe que a inclusão valoriza justamente o que é do individual de cada um.

As professoras Beatriz e Camila disseram que a prática tem sido mais relevante do que a formação teórica. Uma hipótese seria a de que, antes de receberem seus alunos, sentem uma angústia diante do novo e buscam algo pronto, para tentar suprir esse mal-estar. Mas, ao

iniciarem o trabalho com seus alunos, percebem que podem criar algo novo a partir dessa experiência, e não apenas, assimilar conhecimento pronto.

Na Educação, esse discurso de não estar preparado, de não ter formação específica se enraizou de tal forma que os professores repetem tanto essa frase que nos levam a pensar se não se trata de uma alienação, de uma forma de se proteger de outros sentimentos.

As estruturas de alienação no saber se apresentam tanto no plano dos idioletos (linguagem grupal e/ou individual), como no da língua (linguagem social). Em ambos, a sua característica maior é a coisificação ou reificação da linguagem. É estabelecido, através delas, um processo de alienação de tal ordem que é como se o saber tivesse tomado forma e assumisse uma vida independente do pensamento mais atualizado dos sujeitos.

(MRECH, 2011, p. 127)

Mrech (2011, p. 131) alerta para o fato de que aquilo que servia como guia de ação vai, aos poucos, se transformando em formas estereotipadas de enxergar o aluno, por exemplo. E assim explica: “[...] *formas prefixadas que engolem as relações sociais, tendendo a despersonalizá-las, isto é, esvaziando-as de um contato mais aprofundado entre os sujeitos.*”.

Por meio daquilo que se inscreve em forma de repetição e que é da ordem do impossível, pode-se perceber o que está relacionado ao real, segundo Mrech e Rahme (2011). E, nessas situações, o educador irá perceber o que Lacan (2010) queria dizer com sua máxima *não há relação sexual*, ou seja, sempre haverá algo que falta, pois não existe a completude, nem o ideal, o perfeito. O encontro com o outro é sempre falhado.

A ideia do real de Lacan pode ser expressa desta maneira:

[...] naquilo que existe, mas ainda não foi capturado pelo imaginário (imagens e afetos) e o simbólico (palavras e posições) do sujeito. O real, para Lacan, é algo impossível de ser percebido, de ser colocado em palavras. É o momento em que o sujeito tenta colocar em palavras algo que se revela maior e mais denso do que as próprias palavras e imagens.

(MRECH, 2012, p. 45)

Mrech (2013, p. 165) ressalta a importância de nos pautarmos pelo real:

No caso da educação, torna-se fundamental, para que não se acredite que é no discurso da ciência que encontraremos as encarnações verdadeiras do que se passa na Educação. São apenas mais algumas delas e o mais sério é

que estão a serviço da sutura do sujeito, que se sente cada vez mais perdido ao lidar com a Educação.

Compartilho a ideia de Rezende (2013, p. 92) que trata do enfrentamento do real:

Admitir o real e enfrentar a quebra dos estereótipos abre espaço para a construção de um saber singular, tanto por parte dos professores como dos alunos. O saber elaborado pelo sujeito em cada situação também não será estático nem poderá ser tomado como verdade.

A forma como a Psicanálise concebe o saber está relacionada ao movimento. Para Mrech (2005, p. 27), “[...] *um saber que não é tecido a partir do lugar de mestre, mas do saber inconsciente, um saber descentrado que conduz o sujeito antes de ser conduzido por ele.*”.

Essa ideia psicanalítica de que o saber não é estático vai muito ao encontro das novas possibilidades de caminhos da Educação, pois ela, como parte da cultura, está em constante movimento e não pode ser isolada com modelos e verdades prontos e acabados.

De acordo com esse ponto de vista, não existe um momento em que os educadores sentirão totalmente preparados para lidar com a inclusão escolar, com um saber técnico perfeito nem escolas com condições ideais, pois tudo isto é da ordem do real, no inalcançável. Assim, é necessário pensar a respeito de o que fazer diante do que temos a nossa frente.

Mrech (2005, p. 26) ressalta um aspecto interessante sobre atualizações profissionais, pois acredita que a educação não pode ser reduzida a atualização de cursos, já que “[...] *as mudanças sociais têm sido tão intensas e drásticas que nenhuma preparação profissional consegue dar conta adequadamente e com muita antecendência do que ocorre em relação a elas.*”.

Não dá para um curso de formação prever o profissional ideal para o mercado no futuro, em uma sociedade em constante movimento, com novas demandas e desafios. Lacan caminhou sempre em direção à falta de *objeto a*, na impossibilidade de completude. Daí o sujeito ir sempre se deparar com algo que escapa, que não se completa, ou seja, com a falta.

Dessa maneira, a formação também não pode ser completa, pois sempre iremos nos deparar com o novo, com a surpresa, com aquilo que nos falta, sobretudo, na educação.

Nesse sentido, Voltolini (2005) ressalta que por melhor que seja a formação do professor para a inclusão escolar, essa inclusão sempre será não-toda e o docente pode ter os melhores instrumentos nas mãos, mas sempre será o sujeito dividido entre suas “*piores disposições e maiores virtudes*” (VOLTOLINI, 2005, p. 155).

Todas as professoras falaram que o seu trabalho pedagógico precisou ser alterado com a entrada de crianças com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento. E foi necessário fazer adaptações e atividades específicas, já que uma criança nessa condição não acompanhava a turma. Esse fato reflete muito o padrão da educação escolar hoje, determinada por meio de normas e materiais previamente elaborados – o que cada série deve aprender – e assim, aquele aluno que, por algum motivo, não se encaixa no modelo de aluno ideal para aquela série acaba sendo excluído.

A Psicanálise pode nos ajudar pelo fato de mostrar como cada um é único. E é por esse motivo que é muito difícil e complicado definir *a priori* como um aluno deve chegar e como deve sair em cada ano letivo.

No início deste trabalho, abordei as diferenças da integração e da inclusão e de como a segunda veio criticar a preparação do aluno para entrar na escola, revelando que o modelo escolar atual precisaria se reorganizar para poder respeitar cada criança na sua individualidade, ou nas palavras da Psicanálise, cada sujeito.

Esse aspecto aparece em todas as entrevistas com as professoras que falam sobre alunos *incluídos* que não acompanham o ritmo dos demais colegas, necessitando de atividades específicas. Tal fato alerta para uma verdade: a inclusão, como ideia proposta que questiona a integração, pode ainda estar no plano do ideal, pois segundo os relatos de nossas entrevistadas, as escolas ainda privilegiam sua rotina pedagógica com base no modelo de aluno ideal. Esse modelo apenas insere aquele com alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, se não houver uma proposta de alterações necessárias.

No entanto, em uma das entrevistas – com a gestora Elaine – apareceu um movimento na escola depois de um curso que ela fez acerca de Psicanálise e Educação. Essa mudança ocorreu porque o curso a tocou e a fez questionar algumas práticas. Daí a ela ter levado essa sua mudança de olhar para seu grupo de professoras. Mas é importante valorizar a criação, e

não, a mera assimilação, como se fosse mais um modelo a ser seguido, pois não é disso que a Psicanálise trata.

Apenas na entrevista com a professora Beatriz foi levantada a questão sobre as políticas públicas brasileiras em prol da inclusão escolar e de como isso nem sempre representa algo para os professores. Assim é porque existe a necessidade de se implicar com algo, e não, a mera imposição de uma lei. Esse aspecto foi discutido no início deste trabalho, quando escrevi a respeito da crítica que a Psicanálise faz à imposição da inclusão escolar pela legislação, pois essa não vai considerar o que é da ordem do individual, do subjetivo de cada um dos envolvidos.

Segundo Voltolini (2011, p. 66),

[...] a transformação em uma política pública implica a de-singularização da proposta original e sua transformação em ‘regra de ouro’. Transformando-se em ‘modelo ideal’ que vale para todos, obrigamos todos que cheguem a essa conclusão que alguém em seu percurso singular chegou.

Todas as professoras, em algum momento, relataram um sentimento negativo ou de solidão dentro da escola. Tal sensação pode ser lida como uma situação de desamparo, na qual se encontram as professoras – e elas acabam por sentir que os alunos são apenas sua responsabilidade. Mas esse seu sentimento é o oposto daquela revelado pela gestora, quando essa afirma que cada aluno é da escola, e não, de uma ou de outra professora.

Por outro lado, uma hipótese para os sentimentos negativos seria a do encontro com o real, pois todas as professoras, em algum momento, revelaram frases que mostram o olhar que tem como se o aluno e seu aprendizado estivessem por completo em suas mãos. Pode-se também concluir por suas palavras que o certo seria que eles aprendessem como e quando o professor quisesse.

Há ainda outras situações, nas quais as frases ditas pelas professoras revelam que o professor tem que integrar o aluno – ou que ele é o responsável pela inclusão. E essa posição é imaginária e, se a professora fizer o que tem que fazer em sua função, o aluno vai ficar de determinado jeito. Entretanto, ao se deparar com o real, se vê uma educação, que é da ordem do imprevisível, do inapreensível. E elas se frustram, pois seus papéis são fundamentais nas escolas – embora, quando ocorre o encontro com o outro, haverá sempre falhas.

As gestoras, por meio de suas falas, revelaram olhares que iam mais ao encontro da inclusão. E destaco a questão do movimento do saber, pois elas pareciam admitir que o saber está sempre em construção e que não está nunca pronto. Daí a ser ainda mais difícil dar conta do trabalho pela via da inclusão escolar.

A gestora Elaine, por exemplo, é a que tem mais anos de docência e a que vivenciou mais situações de inclusão escolar. É também aquela que mais reforçou em sua fala que não fica atrás de conhecimentos prontos, pois cada vivência foi única e que, de cada uma, levou algo para si: não existem duas vivências iguais. Ela valoriza o saber construído com base em cada experiência que teve. Destaco também a forma como ela conta sobre a entrada da Psicanálise em sua vida, fato que parece tê-la tocado de um modo que a fez levantar novos questionamentos, tornando-a mais reflexiva quanto ao modo como a inclusão escolar ocorria no colégio em que trabalha.

A gestora Denise, talvez por sua formação em Psicologia, mostra um olhar inclusivo, atento às individualidades de cada aluno, critica a postura de professores que solicitam diagnósticos para rever as práticas com cada aluno, como se assim fosse trazer respostas para eles. Ela quer trabalhar em classe como se os alunos pudessem ser encaixados em mais um rótulo. Ela também falou sobre a criação de novos olhares na educação, inclusive contou sobre como a inclusão deslocou sua posição de olhar para a sua turma de alunos.

Muitas vezes, as professoras esperam um diagnóstico ou um laudo médico, como se aquilo fosse explicar o que já pode ser percebido no cotidiano da criança. E há uma expectativa de que, com esse laudo venha um conhecimento pronto do que fazer para seu aluno aprenda, como se um aluno com Down fosse igual a todos os outros que têm a mesma síndrome. Já sabemos que não acontece assim, pois essa crença ignora novamente o que é da ordem do sujeito.

A professora Denise falou sobre modelos escolares e a necessidade de a escola repensar as formas de trabalho, indo ao encontro das novas demandas educacionais. Como já citado nos capítulos iniciais desta dissertação, a inclusão escolar e a Psicanálise introduzem um novo olhar para a Educação de modo geral, criticando modelos tradicionais e ultrapassados que estão em desacordo com as mudanças em nossa cultura.

Para Prieto e Souza (2006), o que está em questão é o complexo processo de transformação da escola regular, o qual necessita de confronto com valores muito presos ao

trabalho nas escolas. Para essas autoras, é necessário quebrar a lógica classificatória e seletiva das escolas, para que se possa cumprir com o direito de todas as crianças à Educação.

Tanto para Denise, como para Elaine, parece que a inclusão escolar não foi algo meramente incorporado, parece que elas foram tocadas, o que lhes provocou algo, talvez lhes trazendo mais dúvidas do que respostas. Mas elas entendem essas dúvidas de maneira diferente daquela expressa pelas outras professoras: elas não vão atrás de solucionar suas dúvidas com algo pronto, mas buscam uma tentativa de criação de algo novo, em movimento, em processo.

Tanto Denise como Elaine falaram a respeito da importância do apoio entre as equipes escolares e as famílias das crianças, para que o professor não se sinta sozinho nesse processo. Essa posição apareceu bastante nas falas das professoras entrevistadas.

Denise diz ter sentido angústia com relação à inclusão escolar; e Elaine afirma que assim ocorre quando o professor não tem apoio e fica solitário e desmotivado. A angústia lacaniana é diferente da perspectiva médica, que medicaliza para alcançar um possível bem-estar.

Lacan dedicou um seminário inteiro à Angústia, o do Livro X (proferido nos anos de 1962-63). Para o psicanalista, a angústia é um afeto e tem relação com o que é do sujeito. Segundo suas palavras, a angústia “[...] *não é sem objeto*” (LACAN, 2005, 101). Ele também assinala que não se trata de qualquer objeto, e sim, do *objeto a*. A angústia “[...] *introduz o registro do real, apontando para algo que não é da ordem do significante*.” (MRECH, 2012, p. 43). Em outras palavras, ela está relacionada à inscrição do sujeito no campo do Outro e essa relação envolve uma rede de significações que nem sempre é tranquila.

Segundo Mrech (2012, p. 46), a angústia diante de um objeto que deveria aparecer, mas não aparece é “[...] *algo que não consegue ser visto, dito, colocado em significados, em palavras*.”. Às vezes, pode ser difícil para o professor colocar em palavras como ele percebe a inclusão escolar e como ele se sente diante dessa situação. Ainda nas palavras de Mrech (2012, p. 59), “*Para Lacan, ser sujeito implica nós sermos responsáveis por tudo aquilo que nós somos, e não é possível ser sujeito se nós deixamos parcelas de nós – como a angústia e o medo – de lado*.”

Quando cada professora ou gestora se depara com uma situação, no caso, com situações de inclusão escolar, quando ela vê algo, ela traz um olhar que está relacionado com a sua constituição como sujeito e que carrega marcas de suas histórias.

As entrevistas duraram pouco tempo e as histórias delas poderiam contribuir para uma análise mais profunda, no entanto, por meio de alguns dados coletados e de suas falas, foi possível fazer algumas tentativas de capturas.

Cada entrevistada, quando revelou um pedaço de olhar mais voltado para a perspectiva inclusiva, se aproximou da ideia da Psicanálise de respeitar cada sujeito como sendo único, de olhar para as diferenças. Cada professora ou gestora, ao ver a inclusão escolar na prática, deixou emergir um olhar, algo único, que é do sujeito. E, ao tentar capturar um pouco desse olhar, percebi algumas semelhanças e diferenças. E todas dizem respeito ao que cada uma elaborou sobre esse assunto, de acordo com suas vivências.

Para finalizar, ressalto que busquei criar possíveis leituras que aproximassem o que foi dito para mim nas entrevistas com as ideias da Psicanálise, sem a pretensão de acessar tudo o que diz respeito aos sujeitos entrevistados, pois assim não seria possível proceder. Como expus anteriormente, são apenas possíveis aproximações da atuação do professor na inclusão escolar, com um viés psicanalítico.

Considerações Finais

*Renova-te.
 Renasce em si mesmo.
 Multiplica os teus olhos, para verem mais.
 Multiplica os teus braços para semeares tudo.
 Destrói os olhos que tiverem visto.
 Cria outros, para as visões novas.
 Destrói os braços que tiverem semeado.
 Para se esquecerem de colher.
 Sê sempre o mesmo.
 Sempre outro.
 Mas sempre alto.
 Sempre longe.
 E dentro de tudo.*

Cecília Meirelles

Esta dissertação buscou tecer as aproximações da inclusão escolar na Educação contemporânea, com possíveis aproximações com a Psicanálise. Durante esse percurso, muitas leituras foram realizadas, muitas discussões foram elaboradas em nosso grupo de estudos em Educação e Psicanálise (NUPPE) e me restaram profundas reflexões pessoais.

No primeiro Capítulo, realizei um panorama geral acerca da inclusão escolar, o qual iniciei com um breve histórico de como se chegou à ideia da inclusão escolar. Em seguida, discuti o direito à educação na legislação brasileira e encerrei esse Capítulo com uma tentativa de construção de um lugar para o professor na Educação Inclusiva.

No segundo Capítulo, foquei em possíveis aproximações entre a Educação, a Inclusão Escolar e a Psicanálise e, para essas aproximações, utilizei ideias como as do inconsciente, da constituição do sujeito e do *objeto a olhar*.

A pesquisa de campo foi detalhada no terceiro Capítulo, onde pude explicar como ocorreu o processo de entrevistas e as adaptações que fiz para melhorar as formas de analisar o conteúdo coletado.

No Capítulo seguinte, organizei os dados a respeito das entrevistadas em tabelas, para melhor visualização, e tentei inserir as falas das professoras – mediante transcrição das entrevistas – e capturar fragmentos dos olhares das participantes da pesquisa com relação à inclusão escolar. Na sequência, elaborei uma análise e encontrei semelhanças e diferenças em

cada uma. Encontrei também aproximações possíveis entre os dados coletados e as ideias psicanalíticas que fui elaborando a partir de minhas leituras e das abordagens realizadas nas reuniões do NUPPE, as quais são discutidas também ao longo desta dissertação.

Desenvolver um trabalho com orientação psicanalítica é um desafio, pois a Psicanálise compreende que o sujeito é tecido pela linguagem *que nunca dá conta de dizer tudo aquilo que se espera*, ou seja, o acesso ao inconsciente do sujeito é só raramente possível. E, como exposto no Capítulo 4, a presença do real revela que algo sempre irá escapar, pois ele é da ordem do inapreensível.

Como o título deste trabalho é *O olhar do professor para a inclusão escolar*: Possíveis aproximações entre Educação e Psicanálise, tentei capturar alguns fragmentos das falas das professoras entrevistadas, os quais revelassem parcelas de seus olhares para esse novo cenário educacional.

O que ficou de mais marcante para mim foi o fato de eu ter selecionado um grupo de professoras com formação em respeitadas universidades, com cursos de pós-graduação, grande experiência na docência e que atuam em importantes escolas paulistanas, além de contarem com bons recursos financeiros. Mas, a despeito de tudo isso, ainda se percebe a fragilidade e o sentimento de despreparo e de desamparo de todas elas, para lidar com a inclusão escolar, segundo o que expressam em suas falas.

Uma das professoras, que é atualmente gestora, fala muito do trabalho em equipe e da responsabilidade que a escola assume com crianças, não as deixando da mão apenas da professora do ano. Esse fato me parece interessante, pois a solidão da professora para lidar com algo que *falta* – ou, nas palavras delas, “*algo que não tem formação para trabalhar*” – acaba dificultando muito o trabalho com as crianças que fogem do padrão esperado para cada série.

Como discutido no primeiro Capítulo, a ideia da inclusão escolar pressupõe uma mudança na escola. E uma das professoras, a que é gestora atualmente e fez um curso sobre Psicanálise e Educação Inclusiva, questionou: é o aluno que é de inclusão ou a escola que deve ser inclusiva? Essa quebra de paradigma desloca a posição da qual se observa esse novo cenário, revelando que ainda há muito a se caminhar sobre o tema. E, conforme as escolas de abrem para as diversidades, novos desafios aparecem, novas demandas, inclusive aquelas que

demandam elaboração de novos conhecimentos, pois aquele antigo e tradicional conhecimento pedagógico não dá conta de tais mudanças.

A Educação está no campo das profissões relacionais – e que envolvem sujeitos. Dessa maneira, os resultados nem sempre podem ser previstos, já que cada aluno é um aluno e possui diferentes necessidades e diferentes formas de aprender.

Diante dessa constatação, o professor não tem como determinar aonde o aluno vai chegar no fim do ano. E, desse modo, o professor não tem total controle sobre a aprendizagem dos alunos, pois essa escapa de suas mãos. Talvez, essa incapacidade de apreensão seja um dos motivos para que as professoras tenham citado a angústia sentida ao verem, por exemplo, que uma aluna não está sendo alfabetizada na hora em que a professora gostaria.

Muitas vezes, a formação do professor se pauta em prepará-los para assumir um papel daquele que tudo sabem. Essa formação dá a ele a sensação de poder ensinar tudo a seus alunos. No entanto essa perspectiva é pautada em modelos ideais construídos em torno de uma imagem a respeito da função do professor. Entretanto, na realidade, não é assim que funciona. Então, o professor, ao se defrontar com o imprevisível, com o inesperado e com o desejo do outro, pode acabar se deparando com sua angústia.

Frequentemente, vemos na nossa sociedade cursos que pretendem tornar quem o faz um especialista em algo, mas essa perspectiva, às vezes, ignora que sempre vai haver uma falta, um espaço que não foi totalmente completo, porque a sociedade espera que o professor preencha o que falta em seus alunos – e já se sabe que isso jamais será alcançado, pois é da ordem do individual.

Uma das professoras afirma que, apesar de estar cursando a pós-graduação em Psicopedagogia, há conhecimentos que só vêm com a própria experiência na escola. Uma gestora afirma que, apesar de ter vivenciado muitas experiências de Educação Inclusiva, apenas as usa como referências, pois cada nova situação exige outros conhecimentos, outras práticas. E esse, talvez, seja um possível caminho, segundo o qual não se ignora o real, mas que tenta lidar com ele.

A questão do conhecimento também chamou minha atenção, pois ele não é estático, nem pronto nem acabado: ele está sempre em movimento, de acordo com as mudanças culturais ocorridas naquela região. E a escola ilustra essa disparidade, pois, durante o tempo

todo, as professoras são desafiadas com mudanças no seu cotidiano escolar, sejam por novas linhas pedagógicas, sejam pelo uso da tecnologia, sejam pela inclusão escolar.

Desse modo, não há como acreditar que um curso de Pedagogia ou alguma especialização dará conta de preencher todos os quesitos necessários para uma professora ideal. Em outras palavras, se pensarmos a partir da Psicanálise, veremos que não existe ideal, pois não existe a completude.

Como já expressei na máxima de Lacan (2010) “[...] *não há relação sexual*”, ou seja, o encontro é sempre falhado. E, quando se trata do que é da ordem do real, sempre irá escapar algo, seja na formação teórica, seja na vivência prática na escola, mas algo sempre irá faltar.

Mrech (2005) lembra que alguns professores acreditam que, somando *os instrumentos* com os quais trabalham, eles saberão como ensinar os alunos. Entretanto a autora destaca que “[...] *o que eles não sabem é que o real da Educação continua a escapar, pois não pode ser controlado, nem capturado por teorias e métodos.*” (MRECH, 2005, p. 157).

O *objeto a* revela essa impossibilidade de acesso ao saber completo – ou, no caso do *objeto a olhar*, revela a impossibilidade do olhar completo, pois o que é do *objeto a* está vinculado a um resto que não pode ser percebido (MRECH, 2005).

O sentimento de angústia que algumas das entrevistadas afirmaram sentir no início do trabalho com a inclusão escolar, está relacionado – na Psicanálise – ao *objeto a olhar*, proposto por Lacan. Ou seja, se liga àquele olhar inconsciente e que não consegue ver a situação como um todo, que destaca alguns aspectos capturados pelo sujeito. O desamparo e a angústia das professoras as levam a procurar manuais, regimentos e conhecimentos prontos, como *receitas* que as auxiliem a lidar com a inclusão escolar.

Por outro lado, uma gestora se refere à ideia de que não existe esse manual e que um caminho seria compartilhando as dúvidas, discutindo-as e colocando a inclusão escolar como objeto de discussão nas escolas.

Parece relevante o esforço dentro da Educação, para que ocorra um debate e, assim, se produzam conhecimentos a respeito da inclusão escolar. Contudo, do mesmo modo, me parece necessário, pensar sobre como está o professor dentro das escolas e o que essas podem fazer, para ampará-lo, diante das novas demandas, para que ele não se paralise. Nesse sentido, a relevância desta dissertação está em questionar sobre como está o professor dentro das escolas, diante de novas demandas, como a da inclusão escolar.

Lacan escreveu muito sobre a função criativa da palavra, sobre a possibilidade de criar e de não repetir. Com relação ao professor, ele precisa gozar junto com seus alunos e, para tanto, deve haver um encontro. E ele precisa ter vontade de ensinar, para, depois, conseguir sensibilizar o aluno, o qual também precisa ter o desejo de saber.

É fundamental que o sujeito crie, e não apenas, repita. É preciso haver criatividade do professor, para perceber o que funciona com um aluno e que não funciona com outro. É importante criar novas formas de educar, ensina Mrech (2014, p. 10):

Lacan estudou muito a função criativa da palavra, para ele *levar os sujeitos a uma transferência de trabalho é levá-los a criar através da linguagem e da fala*. É não tomar aquilo que foi dito como tendo um único sentido, uma única significação. É entender a linguagem e a fala como processos em constante movimento, e não transformá-los numa língua morta, já previamente identificada pelo professor, a partir da sua própria cadeia de símbolos e imagens.

Diante desse quadro, um possível caminho é pensar no que fazer nas condições que temos, diante do cenário em que vivemos. Como disse a professora Leny Mrech, em um dos encontros do NUPPE, “[...] *a vida é um desafio, estamos sempre sendo desafiados, precisamos aprender a lidar com eles* [...].”

Como Freud falou das profissões impossíveis, tomo a liberdade de afirmar que, nesse sentido, a inclusão também poderia estar nesse rol das impossíveis, não porque não possa ser realizada, mas porque não podemos considerar um padrão, já que cada *inclusão* é única, é individual e exige a criação de um novo saber. Nunca uma inclusão será do mesmo modo, seja para o professor, seja para o aluno, e sempre exigirá algo novo, algo que é de cada sujeito envolvido.

O professor, por mais que se esforce, não pode, sozinho, ser responsável por realizar uma inclusão escolar, já que, por trás, existem sujeitos que podem ser os pais, os alunos e o próprio professor, ou seja, diversos inconscientes (ZIMBETTO, 2004).

E sempre haverá um ponto cego, um *estocoma*, algo que não pode ser capturado por completo, com o qual o educador irá se deparar em sua profissão. Afinal, não existe um professor perfeito, uma prática perfeita e uma educação perfeita, pois o ideal não existe e será

sempre único e de cada um. Uma das contribuições da leitura psicanalítica é a valorização do olhar atento para o que fazemos e do modo como fazemos cada ato nosso (MRECH, 2005).

Para encerrar, compartilho a ressalva de Mrech (2005), quando afirma que há de se tomar cuidado, para que as descobertas psicanalíticas não sejam entificadas, deixando as possíveis aproximações como atos puros e simples, pois eles estão envolvidos em um circuito relacional que nunca se repete.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELOTTI, Andréa Paula. **Inclusão nas escolas municipais de São Paulo**: Um olhar dos professores. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2004.

ARAÚJO, Luiz; JUNIOR, VITAL. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2010.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Ver depois de olhar** – A formação do olhar do professor para os desenhos de crianças. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAPTISTA, Valéria Maria Ferranti. **O infans, a creche e a Psicanálise**. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BASTOS, Alice Izique. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

_____. A alteridade nas obras de Henri Wallon e Jacques Lacan. In: OLIVEIRA, Lélia; ESPERIDIÃO, Neide; SORIA, Ana Carolina. **A Educação e suas múltiplas leituras: Psicanálise, Psicologia e Filosofia**. São Paulo: Globus, 2012.

BASTOS, Marise. **Inclusão escolar**: Um trabalho com professores a partir de operadores da Psicanálise. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. A experiência do Grupo Ponte na inclusão escolar de crianças com transtornos graves. In: FRELLER, C; FERRARI, M; SEKKEL, M. **Educação Inclusiva: Percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa da Psicólogo, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: Fundamentos, métodos e teorias. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 63-71.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Presidência da República. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 16/7/1990, p. 13.56.

_____. Emenda Constitucional n. 14/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 13/9/1996.

_____. Convenção da Guatemala – Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns da rede regular. Brasília: Ministério Público Federal, 2004.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Apresentação Carlos R. Jamil Cury. 9ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30/3/2007. **Diário Oficial da União**, 10 de julho de 2008, Seção 1, p.1.

_____. **Presidência da República**. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo – Assinada em Nova York, em 30/3/2007.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, v. 4, n.º 1, jan./jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. Iniciativa global pelas crianças fora da escola. **Fundo das Nações Unidas da Infância** (UNICEF), 2012.

BRUDER, Maria Cristina; BRAUER, Jussara Falek. A constituição do sujeito na psicanálise lacaniana: Impasses na separação. **Psicologia em Estudo**. vol. 12, no. 3. Maringá, set./dez. 2007.

BUENO, José Silveira. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e Educação Inclusiva. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina (Orgs). **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara (SP): Junqueira&Martin, 2008, p. 31-47.

CARDIERI, Elisabete. **A concepção de ser humano na relação educativa**: Algumas contribuições da Psicanálise. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: Do que estamos falando? **Revista de Educação Especial**, 2011, número (26).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIFALI, Mireille. Ofício “Impossível”? Uma Piada Inesgotável. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 149-164, abr. 2009.

CIRILO, Maria Assunção. **Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2008.

COLLI, Fernando. O Grupo Ponte. In COLLI, Fernando; KUPFER, Maria Cristina (Orgs). **Travessias – Inclusão Escolar: A experiência do Grupo Ponte – Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br Acesso em: 20 de janeiro de 2012 Às 15 horas.

CORREIA, Sandra Regina Reis. **Construções de saber em histórias de vida de professor – Uma abordagem a partir de Freud e do último ensino de Lacan**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set./2002.

DAL-FORNO, Josiane. Representações docentes: O encontro com o outro. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia; HAYASHI, Maria Cristina (Orgs). **Temas em Educação Especial: Múltiplos olhares**. Araraquara (SP): Junqueira&Martin, 2008, p. 193-201.

DHANDA, Amitha. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **SUR – Revista Internacional dos Direitos Humanos**. Ano 5, nº 8, São Paulo, junho/2008.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Vol.11, no. 3, dez/2005. p. 335-354.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio – Dicionário da língua portuguesa**. 8ª. ed. São Paulo: Positivo, 2012.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cad. Cedes**, v. 19, n. 46. Campinas, set., 1998.

FREUD, S. Edição Standard Brasileira das **Obras Psicológicas Completas** de Sigmund Freud. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. (1937). Análise terminável e interminável. vol. XXIII.

_____. (1930/1925). Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn. vol. XIX.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: Entre a previsão legal e a realidade. Revista **Histedbr Online**. 2011. Acesso em 12/1/2015, às 12h.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva**: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. (Questões Atuais em Educação Especial).

GUEDES, Denise F. P. Uma Introdução ao Conceito de *objeto a*. **Psicanálise & Barroco em Revista**, v. 8, n. 1: 159-174, jul./2010. Disponível em: <http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revistas/15/P&Brev15Guedes.pdf>. Acesso em: 12/1/2015, às 13h.

GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzalez. Inclusão escolar: Representações compartilhadas de profissionais da Educação acerca da inclusão escolar. **Psicol. Cienc. Prof.**, set./2007, vol. 27, no. 3, p. 406-417.

HORTA, José Silvério. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa – FCC**, nº 104, jul./1998.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JANNUZZI, Gilberta; JANNUZZI, Nicolao. Incidência de deficientes no Brasil segundo censo demográfico de 1991: Resultados empíricos. **XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP**. 1998. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/EP111Jannuzzi.pdf>. Acesso em: 14/1/2015, às 17h.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Desejo de saber**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1990.

_____. **Educação para o futuro**: Psicanálise e Educação. 2ª. ed. São Paulo: Escuta, 2000.

_____. Inclusão Social: A igualdade e a diferença vistas pela Psicanálise. In COLLI, Fernando; KUPFER, Maria Cristina (Orgs). **Travessias**: Inclusão escolar – A experiência do grupo ponte – Pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 4** – A relação de objeto. (1956/1957). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995

_____. **O seminário, Livro 11** – Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise (1964). 2ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O seminário, Livro 10** – A angústia (1962/1964). 2ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. (1936) O estágio do espelho, in: _____. **Escritos**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **Encore** (1972-1973). Rio de Janeiro: Escola Letra Freudiana, 2010.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A mestria da palavra e a formação de professores. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 849-865, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 13/1/2015, às 13h.

LAPLANCHE, Jean PONTALIS, Jean Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. Tradução Pedro Tamen. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LAPLANE, Adriana; BATISTA, Cecília. Ver, não ver e aprender: A participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cad. Cedes**. vol. 28, n. 75, p. 209-227, Campinas, maio-ago/2008. 225p. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3/1/2015, às 20h.

LERNER, Ana Beatriz Coutinho. **Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a Educação Inclusiva**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2013.

LINS, Flávia Ranoya Seixas. **A psicologização da Psicanálise na Educação** – Um estudo da conexão Psicanálise e Educação em São Paulo – Brasil. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2009.

LOPES, Eliana. O professor é um mestre? In: MRECH, Leny (org). **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Igualdade e diferença na escola: Como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria (Org). **Inclusão escolar**: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Inclusão escolar: Caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas. In: **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores**– Educação Inclusiva: direito a diversidade – **Ensaio pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006b.

MANZANO, Cinthia. **Deslocamentos discursivos sobre a diversidade**: Análise de uma experiência de pesquisa-ação formativa com professores. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2009.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental**: Concepções e prática pedagógica. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 2000.

_____. **Professores de alunos com deficiência mental: Formação e concepções** (2002) Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso em 15/9/2013, às 16h.

MATTOS, Edna. **Deficiente Mental: Integração/inclusão/exclusão**. (s.d.). Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm>. Acesso em: 15/2/2014 às 10h.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão escolar e educação especial: Das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs). **Das margens ao centro: Perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara (SP): Junqueira&Martin, 2010, p. 79-87.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

_____. **Inclusão escolar marco zero: Começando pelas creches**. Araraquara (SP): Junqueira&Martin, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MITSUMORI, Nancy. **Matizes da Educação Inclusiva: Um diálogo entre Psicanálise e Educação**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2005.

MONTEIRO, Elisabete. Estilo: A Psicanálise na formação de educadores. **LEPSI**, Ano 6 Col. IP/FE-USP, 2006.

MRECH, Leny. **O espelho partido e a questão da deficiência mental moderada e severa em seu vínculo com as estruturas de alienação no saber**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1989.

_____. Além do sentido e do significado: A concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. Os estereótipos e preconceitos dos professores à luz da Educação Inclusiva e da Psicanálise. 2001a. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso em 19/9/2013, às 14h.

_____. Educação Inclusiva: Realidade ou utopia? 2001b. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso em 17/9/2013, às 14h.

_____. Os desafios da Educação Especial, o Plano Nacional de Educação e a universidade brasileira. 2001c. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso em 17/9/2013, às 19h.

_____. O que é Educação Inclusiva? 2001d. Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso em 17/9/2013, às 16h.

_____. **Psicanálise e Educação** – Novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2003.

_____. **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

_____. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, Tizuko (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e Educação**. 14ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A cientifização da Educação: Novas encarnações do discurso científico? In: SANTOS, T. C. dos; SANTIAGO, Jesus; MARTELLO, Andrea (Orgs). **De que real se trata na clínica psicanalítica?** Rio de Janeiro: Cia de Freud / PROAP/CAPES, 2012 a.

_____. Contribuições da Psicanálise para a formação de professores de Educação Infantil no Brasil: Uma reflexão a respeito de seus primórdios. In: OLIVEIRA, Lélia; ESPERIDIÃO, Neide; SORIA, Ana Carolina. **A Educação e suas múltiplas leituras: Psicanálise, Psicologia e Filosofia**. São Paulo: Globus, 2012b

_____. O mal-estar docente: A angústia na prática dos professores da modernidade líquida. In: OLIVEIRA, Lélia; ESPERIDIÃO, Neide; SORIA, Ana Carolina. **Desafios e possibilidades das práticas educativas**. São Paulo: Globus, 2012c

MRECH, Leny M.; RAHME, Mônica. Psicanálise, Educação e contemporaneidade: Novas interfaces e dimensões do laço social. In: MRECH, Leny; RAHME, Mônica; PEREIRA, Marcelo. **Psicanálise, Educação e diversidade**. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A Psicanálise escuta a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

PEREIRA, Marcelo; RAHME, Mônica (Orgs.). **Psicanálise, Educação e Diversidade**. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. Trabalho apresentado na **XXI Reunião Anual da ANPED**, 1998. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 11, 1999.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien (Tailândia): UNICEF, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia**: Uma introdução crítica à Psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PEREZ, Maria Alice Rosmaninho. **Educação Especial em tempos de inclusão**: Políticas educacionais e laços sociais. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2008.

PLAISANCE, Eric. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa – FCC**, v. 40, n. 139, p. 13-43, jan./abr. 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria (Org). **Inclusão escolar**: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Sobre novos/velhos significados para a Educação Especial. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Das margens ao centro**: Perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara (SP): Junqueira&Martin, 2010, p. 61-78.

PRIETO, Rosângela; SOUSA, Sandra. Educação especial no município de São Paulo: Acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, mai.-ago./2006, v. 12, n. 2, p.187-202.

PRIOSTE, Cláudia. **Diversidade e adversidades na escola** – Queixas e conflitos de professores frente à Educação Inclusiva. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2006.

RAHME, Monica. **Laço social e educação**: Um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2010.

REGO, Teresa. Indisciplina e o processo educativo: Uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

RODRIGUES, DAVID. Dez ideias (mal)feitas sobre a Educação Inclusiva. In. RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação** – Doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2008.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: Mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 24ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

REZENDE, Tânia Maria Asturiano de Campos. **Da criança problema na educação infantil à criança como enigma**: Uma direção marcada pela Psicanálise. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2013.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da Educação**: Trajetória, limites e perspectivas. 3ª. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

VALLEJO, A.; MAGALHAES, L. C. **Lacan**: Operadores de leitura. São Paulo: Perspectiva, 1991.

VASQUES, Carla; BRIDI, Fabiane. Psicanálise, Psicopedagogia e Educação Especial: diálogos sobre a função constitutiva da escola e da educação para alunos com transtornos globais do desenvolvimento. In: VICTOR, Sonia; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs). **Educação Especial e Educação Inclusiva**: Conhecimentos, experiências e formação. Araraquara (SP): Junqueira&Martin, 2011, p. 218-232.

VOLTOLINI, Rinaldo. A inclusão é não toda. In: COLLI, Fernando; KUPFER, Maria Cristina (Orgs). **Travessias – Inclusão Escolar**: A experiência do Grupo Ponte – Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida– USP. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **O saber enganoso e a angústia**. 2009. Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso em 17/9/2013, às 17h.

_____. Igualdade e diferenças. In: FRELLER, C; FERRARI, M; SEKKEL, M. **Educação Inclusiva**: Percursos na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

VOLTOLINI, Rinaldo. A “inclusão” conduz ao pior. In: **Colóquio do LEPSI**, 2004, IP/FE-USP, 5, São Paulo. **Disponível em**:
 <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100009&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 13/1/2015, às 20h.

VOLTOLINI, Rinaldo; GUARIDO, Renata. O que não tem remédio, remediado está? **Educação em Revista**. abril/2009. Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263.

Anexo 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de consentimento livre e esclarecido

Concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O olhar do professor para a inclusão escolar – Conexões entre Educação e Psicanálise, que tem como pesquisadora responsável Luciana Gimenez Ribeiro Lupinacci, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientanda da Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech. Contatos podem ser feitos pelo e-mail lucianalupinacci@usp.br ou pelo telefone 11- 9.9822.2066. O presente trabalho tem como objetivo conhecer as concepções dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental sobre a inclusão escolar. Minha participação consistirá em uma entrevista. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados, seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

Anexo 2 – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da USP

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

FEUSP 035/2013

Projeto: O olhar do professor para a inclusão escolar: conexões entre Educação e Psicanálise

Interessadas: Luciana Gimenez Ribeiro Lupinacci e Leny Magalhães Mrech

A Comissão de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: “O olhar do professor para a inclusão escolar: conexões entre Educação e Psicanálise”, de autoria da pesquisadora de mestrado Luciana Gimenez Ribeiro Lupinacci e orientada pela Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech. Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS196/96 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 12 de agosto de 2013

Profa. Dra. Flávia I. Schilling

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

Anexo 3 – Modelo das entrevistas

Grupo I

Entrevista com professores de classes comuns de Educação Infantil e Ensino Fundamental I que possuem atualmente alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dados pessoais

Nome:

Idade:

Estado civil:

Tem filhos?

Cidade natal:

Escolaridade

() Ensino Fundamental incompleto

() Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio

() Ensino Superior. Qual?

() Pós-graduação. Qual?

Tem algum curso de formação na área de educação especial/Educação Inclusiva? Se sim, qual?

Experiência profissional como professor

Há quanto tempo exerce a função docente?

A escola em que leciona atualmente pertence à rede:

() Pública () Particular

Há quanto tempo trabalha nessa escola?

Atualmente, trabalha com que faixa etária? Já trabalhou com outras? Se sim, qual?

Experiência profissional na área de Educação Inclusiva

1. Anteriormente, teve experiência com aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação? Se sim, conte como foi.

2. Como está sendo, neste ano, sua experiência com a inclusão de seu aluno?

3. Como foi quando você soube que receberia uma criança com uma necessidade educativa especial?

4. Qual a sua expectativa com relação a essa criança durante o ano em que você é sua professora?

5. Como a entrada dessa criança afetou sua rotina de trabalho?

6. Como você compreende a inclusão dessa criança? Vantagens, desvantagens?

7. Em sua opinião, qual o papel do professor na inclusão escolar?

Grupo II

Entrevista com professores de classes comuns de Educação Infantil e Ensino Fundamental I que já trabalharam com a inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dados pessoais

Nome:

Idade:

Estado civil:

Tem filhos?

Cidade natal:

Escolaridade

() Ensino Fundamental incompleto

() Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio

() Ensino Superior. Qual?

() Pós-graduação. Qual?

Tem algum curso de formação na área de educação especial/Educação Inclusiva? Se sim, qual?

Experiência profissional como professor

Há quanto tempo exerce a função docente?

A escola em que leciona atualmente pertence à rede:

() Pública () Particular

Há quanto tempo trabalha nessa escola?

Atualmente, trabalha com que faixa etária? Já trabalhou com outras? Se sim, qual?

Experiência profissional na área de Educação Inclusiva

1. Como foi a sua experiência com a inclusão de alunos com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação?

2. Como foi quando você soube que receberia uma criança com uma necessidade educativa especial?

3. Quais foram seus objetivos como professora da criança em questão?

4. Como a entrada dessa criança afetou sua rotina de trabalho? E sua prática docente?

5. Qual a sua ideia de inclusão escolar?

6. Em sua opinião, qual o papel do professor na inclusão escolar?

Anexo 4 – Transcrições das entrevistas realizadas

Entrevista – Grupo I

Entrevista com professores de classes comuns de Educação Infantil e Ensino Fundamental I que possuem atualmente alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dados pessoais – professora Ana

Idade: *47 anos*

Estado civil: *casada*

Tem filhos? *Dois filhos*

Cidade natal: *São Paulo*

Escolaridade

Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia

Tem algum curso de formação na área de educação especial/Educação Inclusiva? Se sim, qual?

- Há muito tempo fez um curso sobre Educação Inclusiva.

Experiência profissional como professor

Há quanto tempo exerce a função docente? - *24 anos*

A escola em que leciona atualmente pertence à rede:

(☐) Pública (☒) Particular

Há quanto tempo trabalha nesta escola? - *7 anos*

Atualmente, trabalha com que faixa etária? Já trabalhou com outras? Se sim, qual?

- 2º ano. Já trabalhou com 3º e 4º ano. Na Educação Infantil, com turma de 4 anos.

Experiência profissional na área de Educação Inclusiva

Anteriormente, você teve experiência com algum aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação? -*Não.*

Como está sendo, neste ano, sua experiência com a inclusão de seu aluno?

- Então, hoje eu tenho uma aluna, a Jéssica, com síndrome de down e, assim, a aprendizagem dela está bem distante do que a sala está... Do que eu tenho programado para a sala e dos objetivos para o 2º ano. Então, ela não está alfabetizada e eu preciso fazer um trabalho totalmente diferenciado com ela.

Quantos anos ela tem?

- Ela tem 10 e a turma tem 7 anos.

E como foi antes de recebê-la?

- *Eu já estava aqui na escola, então eu via o trabalho que estava sendo desenvolvido no 1º ano. Eu via que ela tinha... A professora tinha uma auxiliar que ajudava. Eu não seguia muito de perto e a professora do 1º ano me passava algumas questões que a Jéssica mostrava. Mas eu nunca vi o trabalho que ela fez e o material que ela usava. Quando ela veio para mim, conversaram comigo... Que eu teria uma aluna com síndrome de Down e me falaram que eu ia ter uma assistente para desenvolver um trabalho com ela parecido com o do 1º ano.*

- *Eu estou começando a fazer algumas adaptações, pois eu não tinha noção de como a Jéssica iria vir, o que me falaram foi que ela acompanhava a série e que tinha uma pessoa que ajudava e adaptava as atividades. Eu tinha uma ideia de que ela viria com alguém e não estando tão distante da turma. Pelo menos alfabetizada, ou pelo menos no final do processo de alfabetização.*

- *E ela não veio assim, ela está muito no começo da alfabetização, ela é pré-silábica, ela reconhece poucas letras do alfabeto, não associa letras e sons.*

E você tem tido esse apoio especializado?

- *Não, eu tive uma reunião com a psicopedagoga e com a fono. E eu me decepcionei um pouco, pois ela faz um trabalho no contraturno, que eu achei muito pouco, ela pega as minhas lições de casa e faz duas vezes na semana, meia hora apenas e ela faz as lições de casa com a Jéssica. E até então, quando eu conversei com ela, eram as lições que eu adaptava para ela. Por exemplo, um texto em que as crianças tinham que responder as perguntas, ela lia e conversava com a Jéssica. Eram coisas adaptadas. Hoje, eu já estou passando atividades adaptadas para alfabetização, específicas para ela.*

E o que você percebe que, aqui na sala, ajuda e o que atrapalha?

- *A parte social está ótima, ela já está no segundo ano com esse grupo, ela está bem adaptada. Então a parte social ela está muito bem, ela escuta o que eu falo, ela entende, compreende, faz o que eu peço. A parte pedagógica distancia muito ela das crianças. Então, assim, nas atividades pedagógicas que os alunos têm – uma atividade sobre o conteúdo que eu estou trabalhando – ela não consegue fazer, ela não participa. Ela fica à parte. Por exemplo, se é uma roda, um início de um conteúdo novo, eu começo com algo concreto, com figuras, então ela participa. Mas a fala da Jéssica ainda é muito deficiente. Ela não participa falando. Ela senta com a gente na roda, eu chamo a atenção dela para algumas coisas, mas ela não se coloca.*

E o apoio da equipe do colégio como um todo?

- *Então, a coordenadora está tentando se adaptar a isso. Parece que é uma questão nova para ela, então ela está se adaptando, mas eu não sinto uma preparação da escola, ela não tem uma estrutura para receber uma criança assim. A gente não tem material, a gente não tem uma auxiliar que possa tirar a Jéssica para fazer um trabalho paralelo*

com ela, uma sala diferente com materiais concretos, específicos para esse trabalho. Então, eu estou me virando com o que eu posso. Eu pedi letras móveis, pedi material de Matemática mais concreto, porque eu não tenho tanto, tenho só o material dourado. Então, são coisas que a gente precisa ter, pois a Jéssica precisa do apoio do concreto, da imagem, e eu não tenho isso, tô caçando. Eu vou lá no 1º ano e falo 'Você tem figuras?'. Eu acho que a escola deveria ter oferecido para mim.

Como foi quando você soube que receberia uma criança com uma necessidade educativa especial?

- Ah, eu acompanho a série do 1º ano, a gente tem bastante contato... Então, eu sabia que a Jéssica viria para cá. Ela ficou 2 anos no 1º ano. Então, eu sabia que ela vinha para cá. No ano passado, foi comunicado para mim, eu nem participei de reuniões com a outra professora, nem com pais, para conhecer melhor a Jéssica, como eu iria receber, que trabalho que eu tinha que fazer, eu não tive esse apoio.

Qual a sua expectativa com relação a essa criança durante o ano em que você é sua professora?

- A minha expectativa é a de que ela se alfabetize, porque, sem isso, ela vai se distanciando cada vez mais e a inclusão vai ficando muito evidente.

E como você tem se sentindo frente a isso?

- Muito mal, eu saio daqui muito chateada, pois vejo que a Jéssica saiu daqui sem produzir nada e eu não tenho tempo, não é todo dia que eu tenho tempo de estar dando uma atividade para as crianças e sentar com a Jéssica para fazer outra atividade específica para ela. Dentro de sala de aula, quando eu estou com os alunos, não tenho tempo de trabalhar com ela, como faço para trabalhar no concreto, para usar imagens, com som, sendo que eu tenho mais 19 na sala?

Como a entrada dessa criança afetou sua rotina de trabalho?

- Não afeta a turma, mas ela, sim, pois eu não desenvolvo um trabalho com ela todo dia. Eu acabo me sentindo mal por ver como ela não está progredindo como eu gostaria e como acho que ela deveria. Às vezes, eu a vejo ociosa, então, tento pegar uma atividade que eles estão fazendo e fazer com ela, mas isso tudo, no improviso. Agora, eu tenho sem orientação, eu tenho lido, para ver os parâmetros sobre inclusão... para ver como é. Eu não sou uma especialista. Então, eu tenho me informado e tenho tentado adaptar algumas coisas com a Jéssica. E, como ela não está alfabetizada, eu tenho adaptado um currículo de Educação Infantil, com folhas concretas, folhas à parte, para desenvolver escrita de nomes de colegas, trabalho de alfabetização, mas é algo que não consigo fazer todo dia.

E afetou a sua prática na sala de aula?

- Não, só quando tem uma dinâmica de jogo, que precisa de um raciocínio mais rápido, ela fica meio à parte, mas eu sempre vou com ela fazer o jogo, eu adapto a ela, ao nível dela. Mas, aí, as crianças não colocam ela no jogo, porque vai atrasar, mas é uma forma natural de tratar, como uma criança mais lenta mesmo, “ai, não quero ir com você”, mas não ofende.

Como você compreende a inclusão dessa criança? Vantagens, desvantagens?

- Acho que a desvantagem é o fato de eu não ter o tempo suficiente para trabalhar com ela, pois ela merecia, pois ela está pagando uma escola em que ela não tem todo dia uma atenção especial para ela.

- E a vantagem é que ela está numa convivência com o grupo, que a parte social está muito boa, ela entende bem o que as crianças querem. E, para as outras crianças, está sendo importante ter a presença da Jéssica, pois eles têm um olhar especial para ela. Não é um olhar de preconceito, e sim, de ajuda, eu acho bem interessante isso. Ela aprende que não está fazendo exatamente o que eles estão fazendo, mas eu converso com ela, que ela tem que fazer outras coisas que ainda não aprendeu. O grupo caminha bem quanto a isso. O grupo não questiona o porquê de ela estar fazendo uma coisa diferente, eles respeitam. Eles sabem que ela tem alguma coisa de diferente, mas não verbalizam, eles tentam ajudar, tem uma fala de cuidado, as crianças falam com ela de uma maneira cuidadosa.

Em sua opinião, qual o papel do professor na inclusão escolar?

- Eu acho que a gente tinha que ter uma preparação mais adequada para isso. Já que a escola está aberta para receber a inclusão, tinha que ter um trabalho da escola de preparar mais a gente, pois acho que falta uma orientação do que a gente tem que fazer com ela, pois que ela tem aprender. Eu sei, mas de que modo fazer isso? Por que ela exige cuidados especiais, mas muita coisa eu estou descobrindo na raça. De ver o que ela precisa, ela precisa de uma imagem sempre. Então, isso eu tenho aprendido com ela, Então, leva tempo para eu ver. E ela poderia esta evoluindo em relação à aprendizagem.

Obrigada pela participação.

Entrevista – Grupo II

Entrevista com professores de classes comuns de Educação Infantil e Ensino Fundamental I que já trabalharam com a inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dados pessoais – professora Beatriz

Idade: 24

Estado civil: *Solteira*

Tem filhos? *Não*

Cidade natal: *São Paulo*

Escolaridade

- Pedagoga e está cursando Psicopedagogia no Mackenzie.

Tem algum curso de formação na área de educação especial/Educação Inclusiva? Se sim, qual? *Não.*

Experiência profissional como professor

Há quanto tempo exerce a função docente? *8 anos*

A escola em que leciona atualmente pertence à rede:

(☐) Pública (☒) *Particular*

Há quanto tempo trabalha nesta escola? *3 meses*

Atualmente, trabalha com que faixa etária? Já trabalhou com outras? Se sim, qual?

- Atualmente está com 1º ano, mas já trabalhou do maternal até 3º ano, com exceção do 2º ano.

Experiência profissional na área de Educação Inclusiva

Como foi a sua experiência com a inclusão de alunos com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação?

- Eu tive um aluno que não tinha um diagnóstico, o Mateus. Ele nunca teve esse diagnóstico, só que, no colégio em que eu trabalhava, a orientadora educacional conseguiu encaixar ele numa inclusão, por isso conseguimos uma estagiária para ficar com ele o tempo inteiro, pra ter mais atenção com ele. Só que o neurologista que ele frequentava, que inclusive é um neurologista bem conhecido, só que não gostava da escola em que ele estava, criticava sempre, mas reconhecia que o trabalho estava sendo bacana. Ele sugeriu um TGD, mas não podia fechar, pois na época ele tinha seis anos, ele queria esperar os sete anos para fechar o diagnóstico.

Foi um ano que vc ficou com ele?

- Foi um ano. Só que, também, eu sentia muito essa coisa da comunicação. Tinha o neurologista, a orientadora e as três professoras da sala. Então, você nunca recebia a informação completa, inteira. Às vezes, passava da mãe e chegava pela metade, você perguntava para a mãe, ela respondia o que ela queria; o neurologista mandava relatório, mas com termos que a gente não conhece... Então, faltou esclarecimento, falta isso um pouco, não é só orientadora, só médico, tem a família envolvida, tem tudo isso... Isso foi difícil, a comunicação entre todos.

E quais eram os aspectos positivos de esse aluno estar na sua sala?

- Era bom, porque ele tinha uma necessidade muito grande de ter amizades, de integração social. Então, nesse sentido, era bom para ele, mas em compensação, posso falar os negativos? As meninas acolhiam ele muito bem, os meninos já tinham aquela coisa...

Preconceito?

- Isso, preconceito, falavam que ele não tinha cérebro... Umas coisas bem chatas...

E como era a parte pedagógica? Ele acompanhava?

- Muito pouco, ele tinha essa estagiária que ficava o tempo inteiro com ele. Então, nas atividades, a gente tava fazendo alfabetização, não primeiro ano, então, ele não conseguia acompanhar. Então, em compensação, até dizem que é uma característica dessa síndrome, dessa... condição, do transtorno, é ter uma memória muito boa e se especializar em algum assunto... Então, ele era especialista em futebol, e a memória dele era algo que eu nunca vi igual, ele lembrava com detalhe coisas que tinham acontecido aos quatro anos de idade. Às segundas feiras, ele falava da rodada do Brasileirão, dos jogos da Europa, todos... Qual foi o placar, quem fez gol, o símbolo de cada time... E ele usava essa memória também na alfabetização, ele conhecia todas as letras, todos os números e, visualmente, ele conhecia o nome de todos da classe. Então, se você colocava para ele escrever apito, ele até se você acompanhava, ele conseguia saber que o **a** era o **a**; que o **pi** era **p** com **i**, mas por memória, você percebia que ele não fazia uma lógica de sílaba e som, ele decorou que o **pi** era **p** com **i**.

E a escola chegou a sugerir a realização de atividades específicas para ele. Como foi?

- Sugeriu, na verdade. Eu e a outra professora fizemos um trabalho com a orientação, para adaptar as mesmas atividades que as outras crianças faziam, só que ficasse mais adequado para ele. Por exemplo, letra cursiva que a gente ensinava no primeiro ano, ele não fez, pois o motor dele não era muito desenvolvido. Então, ele não conseguia, não tinha o motor, a coordenação fina para fazer a letra cursiva, então, fazia tudo em letra bastão. Às vezes, o treino motor que a crianças faziam ele fazia com areia, só que assim, isso foi, ele nunca podia perceber que ele estava fazendo coisas diferentes das crianças, se não tinha um surto, ele ficava chateado, ele gritava, ele chorava e, quando ele ficava assim, saía do controle.

Como foi quando você soube que receberia uma criança com uma necessidade educativa especial?

- Sempre um desafio, pois quando a gente escolhe ser educadora, a gente sabe que isso pode acontecer. A gente pode ter um aluno... Eu acho que isso é muito bacana, pois, por mais que você estude – agora estou fazendo Psicopedagogia –, nada é como a vivência, você só vê como a pessoa funciona, vivendo com ele, eu gosto e ficaria feliz em saber que receberia outra criança.

Quais foram seus objetivos como professora da criança em questão?

- O aluno já era da escola. Então, ele já tinha um histórico lá dentro, o que as professoras dos anos anteriores tinham conseguido. O nosso foco era tentar alfabetização, era tentar fazer com que ele conseguisse se alfabetizar da forma dele. E também continuar a integração social, que já vinha sendo trabalhada, apesar da dificuldade, mas o foco era a alfabetização.

Tinha uma preocupação...

- Tinha, porque ele tinha dificuldade. Mas, dentro do que ele conseguia, era possível que ele aprendesse mais coisas, que ele se desenvolvesse. Então, vamos usar a memória, os recursos que ele tinha para aprender mais...

Como a entrada dessa criança afetou sua rotina de trabalho? E sua prática docente?

- Como nessa escola tinha a estrutura de ter três professoras e uma estagiária só para ele, a rotina não era tão afetada. É claro que uma criança que precisa de mais atenção sempre afeta a rotina da sala. É claro, a dinâmica da sala era diferente por causa dele. Às vezes, quando ele tinha os surtos dele, acabava toda a atividade, tinha que parar, não tinha como continuar, ou saía da sala para ele se acalmar. Mas assim, por ter essa terceira pessoa, na maior parte do tempo, não afetava tanto.

No geral, qual a sua ideia de inclusão escolar?

- É muito bacana, mas acho difícil essa coisa de ter que aceitar qualquer criança em qualquer escola.

A imposição?

- Sim, eu entendo isso e eu acho que a lei tem sua razão em fazer isso, mas quem acaba perdendo é a própria criança. Então, eu acho que os pais – que, por sua vez, ainda não têm a formação e o estudo, tem um filho com alguma necessidade especial – entendem essa lei, que qualquer escola tem que aceitar o filho e quem sofre é a criança. Eu já trabalhei numa escola que tinha uma cadeirante e ela tinha algumas condições bem prejudicadas, como o motor, e a escola era toda de escada. Ela continua nessa

escola, pois ainda tenho contato com professoras que trabalham lá. Hoje, ela já deve estar no sexto ou sétimo ano, ou seja, grande. E aí, ela ainda precisa subir no colo do segurança, então é uma humilhação para a própria criança, imagina você depender de alguém te pegar no colo, pra você poder ir pra sua sala de aula. Então, acho que tem que ter a inclusão, sim, acho que ela é boa. Mas acho que tinha que ter uma orientação a mais nessa questão, um certo cuidado, pois a escola, é obrigada a aceitar, mas ela não tem as condições. O que a criança precisa... Então, os pais tinham que ser melhor orientados. As escolas, talvez... Porque eu sinto mais pelas crianças.

E o papel do professor na inclusão escolar?

- O professor... Acho difícil, por mais que tenha escolhido a profissão, que saiba que isso pode acontecer... Ele não escolhe ter um aluno com uma necessidade especial. Ele não entende dessa condição e ele não tem apoio muitas vezes. Têm escolas que não tem uma orientação, uma pessoa especializada que ajude e acaba ficando na mão do professor, que acaba ficando frustrado por causa disso. Então, acho que a escola que devia promover uma preparação para esse professor, que vai receber um aluno assim, pois o papel do professor é realmente integrar ele na rotina escolar, no aprendizado.

E quanto aos sentimentos?

- Eu tinha, quando você tem um aluno você cria um laço afetivo, um vínculo, então você sente as coisas por ele, com ele. E ter um aluno com essas condições mexe emocionalmente com você. Às vezes, você chega em casa e fica pensando o que vai ser daquela criança... Como você vai fazer para alcançar os objetivos com eles... Então, é algo que mexe emocionalmente com o professor.

Obrigada pela participação.

Entrevista – Grupo II

Entrevista com professores de classes comuns de Educação Infantil e Ensino Fundamental I que já trabalharam com a inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dados pessoais – Professora Camila

Idade: 34

Estado civil: *casada*

Tem filhos? *1 filha*

Cidade natal: *São Paulo*

Escolaridade

- Pedagogia e Fonoaudiologia.

Tem algum curso de formação na área de educação especial/Educação Inclusiva? Se sim, qual?

- Sim, extensão em Motricidade e Educação Inclusiva.

Experiência profissional como professor

Há quanto tempo exerce a função docente? *Há 14 anos*

A escola em que leciona atualmente pertence à rede:

(☐) Pública (☒) *Particular*

Há quanto tempo trabalha nessa escola? *3 meses*

Atualmente, trabalha com que faixa etária? Já trabalhou com outras? Se sim, qual?

- 4º ano, mas já trabalhou com 2º e 3º e Educação Infantil, de 2 até 4 anos

Experiência profissional na área de Educação Inclusiva

Como foi a sua experiência com a inclusão de alunos com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação?

- Há alguns anos, recebi em minha turma de Maternal II (3 anos) um aluno com síndrome de Down. No começo foi preocupante, mas depois foi gratificante. Então quando eu fiquei sabendo, eu fiquei preocupada, tudo. Fui atrás, a escola não me forneceu nenhum material, nada, eu que fui atrás, fui pegar uns livros, inclusive do MEC sobre inclusão. E aí, fui adaptando as propostas para esse aluno e para a sala em um todo.

E quais eram os aspectos positivos desse aluno estar incluído?

- O que foi bom foi a parte de conviver com um diferente, não só na inclusão, mas a diferença geral, no gosto de cada um, como é cada criança e, nesse caso específico, as

crianças acho que aprenderam a ser mais solidárias, a ouvir mais, a ajudar. Então, nos alunos, eu não via preconceitos, eu via algo mais de ajuda, de grupo.

Legal... E teve algum aspecto negativo?

- Neste ano não, mas depois no futuro, quando ele ficou maiorzinho, as diferenças começaram a atrapalhar mais. Mas, no ano que ele esteve comigo, foi bem tranquilo, por que as crianças estavam todas para desenvolver linguagem. Então, era um trabalho que não era só para ele, era para todos, então as diferenças não interferiam tanto...

Como foi quando você soube que receberia uma criança com uma necessidade educativa especial?

- Eu fiquei sabendo, no começo ano, com a lista de chamada. E, quando a coordenadora entregou, ela falou: 'Você vai ter uma criança especial, com síndrome de Down.'

E você se sentiu como?

- Eu fiquei um pouco assustada, mas depois, pensei: se está no meu destino, então, 'vambora'.

Quais foram seus objetivos como professora da criança em questão?

- Não tinha um objetivo específico com ela. Como eram crianças pequenas, era o objetivo da série mesmo: o que servia para ajudar essa criança é como outras. A preocupação mesmo era ver se ela estava entendendo, compreendendo. Então, por exemplo, na parte oral, para não ficar aquela coisa de adivinha, eu combinei com a mãe, dela escrever coisas, como o que fez no final de semana... E, na roda de conversa, eu lia, pois ainda não tinha desenvolvido a fala... Eu punha na agenda alguma coisa legal que a gente tinha feito na sala de aula para a mãe conversar com ela em casa.

E o grupo já falava bem?

- Tinham algumas que sim, outra, não. O objetivo era desenvolver a linguagem e a socialização. Então, não foi específico para essa criança. O objetivo para o grupo todo era o mesmo.

Como a entrada dessa criança afetou sua rotina de trabalho?E sua prática docente?

- A rotina, não, mas a prática, sim. Acho que eu fiquei mais atenta... Como eu fui buscar mais informações, você acaba entendendo um pouco mais, mas não alterou o dia a dia na escola.

Qual a sua ideia de inclusão escolar?

- *Eu acho que é um assunto delicado, pois, ao mesmo tempo que fala 'Vamos ter a inclusão...', a gente tem que respeitar os alunos. Mas tem que ver o quanto a escola está preparada, o quanto de auxílio que é oferecido, pois, às vezes, você simplesmente aceita um aluno, ele é colocado na sala de aula, e aí? A escola não é adaptada, o professor não tem um auxílio. Então, ao invés de incluir, você acaba por excluir.*

Lá você tinha algum auxílio?

- *Não, era sozinha mesmo.*

Mas deu para fazer um bom trabalho?

- *Deu, por conta da faixa etária.*

Em sua opinião, qual o papel do professor na inclusão escolar?

- *Eu acho que é ajudar esse aluno... A ele se aceitar... As crianças aceitarem... E as famílias aceitarem, porque, muitas vezes, os alunos não têm preconceito, mas os pais têm. Não querem que o filho fique com essa criança. Então, temos que realmente fazer a inclusão, para que a criança se sinta parte do grupo, se sinta respeitada, se sinta feliz.*

Além deste aluno, você já recebeu outro aluno de inclusão?

- *Recebi, já numa idade mais avançada, ele tinha dez anos, e o grupo tinha na faixa de oito anos. Era uma sala de 3º ano, aí... As diferenças, né?*

Era na mesma escola?

- *Não, numa outra escola isso...*

- *O menino era muito bem aceito pelo grupo, super carinhoso... as crianças o chamavam para brincar, para fazer trabalho. Nesse caso, eu tinha que fazer atividades todas diferenciadas, tudo era adaptado, avaliação, exercício, lição de casa.*

Ele tinha um diagnóstico fechado?

- *Ele tinha síndrome de Willians. E, daí, eu tinha que alfabetizar, fazer outros tipos de texto... Na parte de Matemática, era tudo diferente. E era assim: o que ele, numa semana, você pensava que ele tinha entendido, depois de quinze dias, você tinha que retomar tudo.*

E como você se sentia frente a tudo isso?

Agoniada, porque a escola em si já exigia muita coisa. Independente desse aluno, a escola tem uma exigência grande. Aí esse aluno veio para minha sala e, novamente, eu não tive nenhuma ajuda. Então, era assim sozinha mesmo, sozinha de tudo... Eu falava que eu dava duas aulas, enquanto eu estava com o grupão, ele acompanhava oralmente e

depois, na hora que as crianças estavam fazendo algum registro, eu ia na mesa dele e passava outros exercício para ele.

Quantos alunos tinham na sala?

- Vinte e sete alunos.

E no outro caso, na Educação Infantil, você se sentia como?

- Bem tranquila, bem tranquila mesmo. Hoje, esse aluno que eu fui professora no 3º ano está no 5º ano, ele começou a fazer letra cursiva, ele desenvolveu, mas você vê que ainda tem dificuldades grandes.

Legal, obrigada.

Entrevista – Grupo II

Entrevista com professores de classes comuns de Educação Infantil e Ensino Fundamental I que já trabalharam com a inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dados pessoais – professora e gestora Denise

Idade: 32

Estado civil: *solteira*

Tem filhos? *Não*

Cidade natal: *São Paulo*

Escolaridade

- Psicologia, pós-graduação em Psicopedagogia e Especialização em Educação Infantil.

Tem algum curso de formação na área de educação especial/Educação Inclusiva? Se sim, qual?

- Não, mas teve um módulo de Educação Inclusiva durante a especialização.

Experiência profissional como professor

Há quanto tempo exerce a função docente? *5 anos, atualmente é coordenadora.*

A escola em que leciona atualmente pertence à rede:

(☐) Pública (☒) Particular

Há quanto tempo trabalha nesta escola? *4 anos*

Atualmente, trabalha com que faixa etária? Já trabalhou com outras? Se sim, qual?

- Atualmente é coordenadora do Ensino Médio, mas foi professora do Infantil e Coordenadora do Ensino Fundamental.

Experiência profissional na área de Educação Inclusiva

Como foi a sua experiência com a inclusão de alunos com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação?

- Eu recebi em 2004, o Fernando... Ele estava com 2 anos e tinha síndrome de Down. Depois, em 2008, recebi o Fabio que tinha 2 anos e ele tinha um Transtorno Global do Desenvolvimento.

- Com o Fernando, eu era professora assistente, fiquei um ano... a nossa rotina mudou muito: você tem que organizar de uma forma que ele não se sentisse tão fora da rotina diária. No caso do Fabio, eu era professora formadora da professora dele.

O que é professora formadora?

- Na época, eu estava em outra classe, mas eu fazia um trabalho com a professora dele, para orientar o trabalho. Fizemos também um trabalho com a terapeuta ocupacional, com a fono... Para atrelar todo o trabalho.

E quais eram os aspectos positivos e negativos da inclusão deles?

- A escola menor possibilita um trabalho mais adequado e você consegue adaptar o currículo, de forma mais fácil que uma escola de porte maior. Todas as atividades tinham um objetivo diferente. A atividade podia ser a mesma, mas o objetivo era outro, tinham algumas adaptações. Exemplo: usamos folha maior – ampliava-se o material já era grande, mas a gente sempre fazia maior e mais concreto para ele. Tinha um preparo antes das atividades, para ver como era melhor para eles. No caso do Fabio, tinha uma assistente que fazia uma tutoria. Então, tudo era feito como uma mediadora para ele. Para ambos, foi muito bom: Fabio quase não se relacionava no início do ano e, depois de um tempo, já deixava a gente tocá-lo, beijava, abraçava, brincava com as crianças e até a relação com a irmã gêmea melhorou.

Como foi quando você soube que receberia uma criança com uma necessidade educativa especial?

- No início, você fica ansiosa, angustiada... Não sabe se vai dar conta... Mas tem que pôr a mão na massa, estudar, pesquisar, rever os objetivos para aquele ano... O que foi bom foi a parceria que teve com a família e com especialistas que estavam sempre em contato com a gente. Então, a gente atrelava os nossos trabalhos. Tinha uma parceria quase que diária.

Quais foram seus objetivos como professora da criança em questão?

- Eram os objetivos da série, mas com olhar diferenciado, você tem um objetivo global, mas você vê para essa criança o que pensar. Sempre tivemos muito claro com os pais, o que eles esperavam. Se era preciso ficar dois anos na mesma série, para conquistar mais autonomia, a escola era pequena, então tinham as salas... Mas boa parte do tempo, todos estavam juntos, integrados... O espaço proporcionava isso, as salas eram abertas não tinha porta, havia conexões entre os alunos.

Como a entrada dessa criança afetou sua rotina de trabalho?E sua prática docente?

- Afetou, fora os conflitos normais da idade, tinha que gerenciar eles, além dos questionamentos dos outros alunos que perguntavam o que eles tinham... Você fica com medo de ter preconceito, então você tem que trabalhar isso com a criança.

Tão pequenos e já percebiam as diferenças?

- Sim, mas, nos dois casos, tinha a ajuda das crianças, não isolavam, sempre chamavam para brincadeiras, a parte social era boa.

E a prática?

- Muda, tem que ter um olhar diferente, meu olhar mudou até para os outros alunos: passei a olhar de uma forma diferente para as dificuldades que eles tinham no processo.

E você como se sentia?

- Eu adoro, pois a minha formação é em Psicologia. Então, já tem um quê de olhar para aqueles com dificuldade. Eu também acho que melhorei como pessoa, porque você acaba vivenciando situações que você tem que amadurecer e refletir como pessoa, e não só, como profissional.

Qual a sua ideia de inclusão escolar?

- Olha, para a Educação Infantil, a inclusão... a gente consegue dar conta. Mas, agora, eu **tô no Ensino Médio e vejo como é difícil ter um aluno de inclusão no regular. Então, eu penso em algo que a gente consiga atrelar o regular e o contra turno**, relacionado às habilidades de vida diária, profissionalização. Assim, a gente consegue muito mais do que impor que eles fiquem na sala de aula. Não acho que isso seja inclusão, pois muitas vezes você está ali junto, mas não convive no mínimo, não tem uma linguagem que consiga se comunicar com o outro, não tem par. Eu acho que é importante que eles aprendem nos pares, mas ser o único com deficiência é complicado. No Ensino Fundamental, aqui do colégio, nós temos uma aluna com Down, mas ela é sozinha, não tem um par com a mesma dificuldade.

Você acha que isso prejudica?

- Acho isso ruim. Eles precisam ter meio período na escola e meio período com especialista, mas também acho que a escola regular precisa formar os professores, pois sabemos que a formação regular de Pedagogia também não tem quase nada de inclusão. Como você trabalha com cada criança? Isso são especializações, então, você está na sala de aula e acaba chegando um aluno com algum transtorno... E você se sente a pé, pois não é porque você fez Pedagogia que você vai saber lidar com essa situação e os professores especialistas do Ensino Médio e Fundamental II, muito menos, pois nem Psicologia do Desenvolvimento eles tiveram na faculdade. Então, é mais difícil até de entender que aquele aluno não realiza um trabalho não porque não quer, mas porque não consegue, pois sua condição e, dependendo do professor, acha que é má vontade, falta entendimento.

Em sua opinião, qual o papel do professor na inclusão escolar?

- O professor, hoje, está para fazer as mediações do aprendizado, mas não é ele que faz o diagnóstico. Os professores, às vezes, já rotulam o aluno: 'Ele é assim ou assado' e, muitas vezes, não é por aí. Então, o papel do professor é entender a dificuldade do aluno e, dentro dessa dificuldade, 'O que eu posso fazer para auxiliá-lo?'. Você tem que ter um plano de ensino para aquela série e o que aquele seu aluno pode dar conta naquele ano? Até onde ele pode ir? Depois de alguns objetivos estarem claros, aí, pensa nos próximos. Às vezes, o professor olha e pensa: 'Ele não vai conseguir nada...' e não vê as potencialidades – e isso limita. Você consegue olhar para seu aluno e, às vezes, até os professores especialistas conseguem olhar e perceber as dificuldade e pensar o que podem fazer. Os professores especialistas querem, na maioria das vezes, um diagnóstico fechado. E isso nem sempre é possível, é difícil, ainda mais aqui no Brasil. É difícil fechar, falamos de indícios e possibilidades.

- O que falta é ampliar o olhar para o aluno, ele não está na sala sozinho e ele pertence a uma dinâmica maior, uma família, um grupo... E em relação com o professor, que também está nessa dinâmica. De uma forma geral, o professor tem que olhar esse aluno como um todo e perceber...

- O professor deposita muita coisa no aluno. Alguns não, mas a maioria não percebe esse aluno como um todo, pensa só que ele não está nem aí. Ao invés de ver o que ele precisa para ser motivado, o que incentiva o aluno a estar dentro da escola. O papel da escola hoje tem que ser repensado, pois o modelo antigo não cabe mais.

Obrigada pela participação.

Entrevista – Grupo II

Entrevista com professores de classes comuns de Educação Infantil e Ensino Fundamental I que já trabalharam com a inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dados pessoais – Professora e gestora Elaine

Idade: 48

Estado civil: *divorciada*

Tem filhos? *1 filha*

Cidade natal: *São Paulo*

Escolaridade

- *Pedagogia. Mestrado em andamento na Faculdade de Educação da USP (área de concentração: Linguagem e Educação)*

Tem algum curso de formação na área de educação especial/Educação Inclusiva? Se sim, qual? *Sim, uma extensão.*

Experiência profissional como professor

Há quanto tempo exerce a função docente? *Vinte e oito anos na Educação Infantil; hoje é professora de pós-graduação.*

A escola em que leciona atualmente pertence à rede:

(☐) Pública (☒) Particular

Há quanto tempo trabalha nesta escola? *treze anos*

Atualmente, trabalha com que faixa etária? Já trabalhou com outras? Se sim, qual?

- *Há três anos, é orientadora educacional na Educação Infantil. Antes, foi professora de Pré II (cinco a seis anos) e 1º ano.*

Experiência profissional na área de Educação Inclusiva

Como você avalia a questão da inclusão no colégio em que trabalha?

- *Eu acho que a inclusão tem sido objeto de reflexão que foi se impondo pela própria realidade. Não é uma opção que a escola foi fazendo porque sim. Na verdade, a exigência partiu das pessoas que acabaram procurando a escola. O que eu acho interessante é que a escola foi se abrindo para a ideia da inclusão na medida em que assumia o compromisso com as famílias de que faria tudo para dar conta de que o aluno pudesse, de fato, se desenvolver e ser incluído de verdade. Isso é uma das coisas principais que é a de não deixar ninguém virar café com leite. E isso fez toda a diferença. Partiu da demanda... Então, a questão da inclusão foi e está se construindo. Está se transformando. As pessoas estão estudando muito sobre este assunto, tem lido muito...*

É tema de reunião no colégio?

- É tema de reunião de todos os orientadores educacionais, da direção... É uma preocupação da direção de que a gente possa atender de verdade aos alunos. Não é incluir por incluir, qualquer caso. A gente precisa sentir que dá conta de assumir o compromisso. Isso é um pressuposto. Fora isso, buscamos caminhos, e não receitas, cada caso é um caso, independente de qual seja, a escola procura com muito cuidado buscar caminhos efetivos para aquela criança.

Como é conduzido o processo de inclusão depois da matrícula?

- Na verdade, os pais que procuraram a escola tiveram entrevista com a direção. Primeiro, a direção precisa saber qual é a situação, que experiências essa criança já viveu. Qual o tamanho dessa inclusão que é trazida, para poder avaliar se vamos dar conta. Somos muito honestos com os pais de que, enquanto a gente achar que estamos dando conta, tudo bem, mas, se em algum momento, a gente achar que não tem como contribuir, eles também vão ser avisados. Diálogo aberto... É muito claro e faz a diferença. Uma das coisas que a gente tem pensado muito e na diversidade como... Um contraponto... É o aluno que é de inclusão ou é a escola que é inclusiva? Faz toda diferença a mudança de perspectiva. Estamos no processo de transição. E, se eu digo que ele é a inclusão, é como se eu tivesse dizendo que ele segue marginalizado, ou se é a escola que tem uma proposta realmente inclusiva. Temos pensado nisso. A direção, depois de procurada pelos pais, estuda o caso da criança e a gente resolve isso entre nós. E, quando isso chega para a coordenação, orientação e professores, isso chega de um jeito bem natural: "Vamos ter um aluno com paralisia cerebral." ou "Vamos ter uma criança com Down.". É uma escolha que parte da direção, assumindo o compromisso por eles... Isso vai chegar para os professores como algo natural: é um aluno nosso, da escola, e não, do fulano, do beltrano... Todos da escola vão cuidar... se responsabilizar, ajudar, se descobrir algo novo vai compartilhar. O professor tem todo o respaldo da orientação, coordenação e direção. Ele tem apoio constante, de juntos pensamos em formas de trabalho. A gente trabalha muito com os especialistas que tratam essa criança, a TO, a fono, a psico... Todo mundo entra em contato com a gente. A gente faz a reunião com o professor, com todo mundo, a gente pensa estratégia junto, a gente se fala por e-mail... Então, o trabalho é muito amarrado, o que garante o sucesso. Até pela tranquilidade dos pais. Eles sabem que a gente conversa e toma medidas juntos, que a gente discute. Até hoje, a gente não teve nenhum caso de deficiência física, não recebemos surdos, cegos ou crianças com mobilidade reduzida, já tivemos psicóticos, Down, com convulsões permanentes, paralisia cerebral, mas nós já estamos pensando que, na medida que nós estamos abrindo para as diferenças, nós vamos ter que se deparar com isso. E vamos ter que pensar como a gente faz.

Qual você acha que é o maior desafio para o professor ao exercer praticas inclusivas?

- Tem muitos, mas com ordem de prioridade. De fato, é um desafio importante a gente poder pensar na inclusão como uma escola a ser inclusiva, e não no caso da

criança ser inclusiva, em que aparece muito a dicotomia de estarmos ou não preparados para isso, como se houvesse uma preparação de receita de bolo que vai atender a vários casos. Mas a gente dizer que, ao mesmo tempo que a gente precisa estudar, se formar ou por experiências, se permitindo formas na ação, pois algo que vamos descobrindo é que cada caso é um caso, cada pessoa é uma pessoa, quando pensamos na ideia genérica de inclusão, parece que tudo cabe no saco – e não é verdade. Um dos principais desafios é desmistificar a inclusão como outra fórmula pedagógica que vai dar certo, porque você nem sabe mesmo se vai dar certo. O que você precisa é de estudo, não adianta dizer que não está preparado e fazer qualquer coisa e, se der certo, deu. Existe uma responsabilidade do professor e da escola, exige um preparo, no sentido de saber sobre as características de determinadas coisas, de ele procurar fora caminhos, de ter tempo, pois um professor que tem tripla jornada, por exemplo, tem uma questão prática, que é impossível para ele, pois tem que preparar material, fazer adaptações curriculares, aprender com a experiência faz parte... Mas se formar teoricamente, também. Sem dizer nas outras pessoas que têm muita experiência, são de vanguarda da inclusão e que podem ajudar muito. O que é bem importante.

Você acha que, na Educação Infantil, as experiências com inclusão têm sido mais positivas do que no Ensino Fundamental?

- Não posso te dizer isso desse jeito. O que posso dizer é que o desafio vai se tornando mais complexo, conforme a criança vai evoluindo na escolaridade. Então, no Infantil, o próprio conteúdo é mais integrado, a carga horária é diferente, uma professora polivalente, no caso, são duas por classe. Professor polivalente tem uma visão mais geral do aluno como um todo. No Ensino Fundamental II, a dicotomia das disciplinas dificulta muito. No caso de uma aluna com convulsões sucessivas, ela entrou no Pré I e agora está no 6º ano. Para os professores, tem sido muito difícil, eles levaram um susto, pois ela está se alfabetizando, eles questionam como ela chegou lá, o que nós fizemos. Tem que ver o que ela pode avançar em cada matéria. Ela foi a primeira inclusão mais relevante no colégio. Isso causou estranheza, desestabilizou, trouxe queixas, medo... Mas que hoje, aos poucos, as pessoas se uniram, independente das disciplinas, para contribuir com os avanços dela, se uniram com as famílias, houve a contratação de um tutor, para mediar as atividades. Até o final do Fundamental I, dá mais certo. No Ensino Fundamental II e no Médio, fica mais difícil. Temos que entender bem que a adaptação curricular que fazemos no Infantil é muito baseada no que vemos que a criança dá conta, mas sempre fazendo algo sobre o assunto. O que a turma está fazendo... Por exemplo, se tem um estudo do meio sobre a Mata Atlântica, ela vai participar, mas, na hora de fazer a lição, enquanto os outros vão responder quinze perguntas, ela vai responder duas, do jeito que der conta. Mas relacionadas ao que os outros estão fazendo, mas com menos volume e complexidade, dentro do que está nas possibilidades dela. Nos preocupamos que todos os nossos alunos estejam dentro do grupo. Tudo que todo mundo está fazendo ele está fazendo igual. A gente faz questão que ela esteja dentro do grupo e que o grupo esteja com ela. O grupo vai ajudar, vai brincar junto... Se não, a gente não inclui de verdade. Precisamos de profissionais que sejam de verdade comprometidos com o ideal da educação e da inclusão, que tenham os valores da escola, mas que tenham também uma estrutura para poder seguir como parceira da

escola. A escolha de um aluno com deficiência estar com determinada professora é pensada – ou porque a professora tem experiência com casos de inclusão, tem experiências anteriores ou até pela personalidade. Por exemplo, temos uma professora que tem um aluno com Down e ela foi escolhida, pois é muito prática, muito disponível, com ótima escuta, muito afetiva, sem ser melosa, uma profissional. Ela não mistura as coisas pessoais com a profissão com as crianças. Ela é extremamente afetiva com as crianças, mas é firme, tem clareza do que está fazendo, busca especialistas. A escolha do profissional que vai receber a criança faz diferença. Quando a gente tem a possibilidade de escolher, é melhor. Se a gente não tem a parceria entre a equipe, é ainda mais fundamental, pois o professor tem hora que está exausto. Eu já fui professora com casos sérios de inclusão e, quando você não tem apoio, você se sente muito solitário, pois a criança, qualquer criança, pode ter questões que exigem muito do profissional. E, ao buscar saídas para ela, fica exausto... Sai do trabalho muito cansado. Tudo bem ficar cansado, se for algo produtivo, mas quando não é, você não sabe para onde vai caminhar. Você se questiona se está indo pelo caminho certo. Precisamos de parceria, para tentar, juntos, ver para onde caminhar. Eu sou muito parceira dos professores, principalmente, no que se refere a questões ligadas às crianças. Mas eu já vivi situações de ser professora de sala de aula com casos muito graves, e não tinha apoio. É muito angustiante e desmotivador. Então, não é nem que você quer deixar a criança de “café com leite”, mas é que é muito complicado. Você não tem eco na fala, não sabe se está indo na direção certa. O outro pode não saber também, mas só de dividir, caminhar juntos, nós conseguimos, nós nos enganamos nisso. Isso não é solitário, e sim, solidário. Quando você está junto, é diferente. Por exemplo: tivemos um aluno que batia muito, todo dia! Então, eu estava sempre presente, as professoras agradeciam, pois até participar de atividade eu participei porque, sozinha, a professora não conseguia. Até um dia que a direção percebeu que estava “over” e acabou ligando para a família e pedindo para ir buscar, pois não tinha como continuar na escola. Depois de alguns meses, conseguimos um contorno emocional, pois eles adoram ficar aqui na escola. E, quando ele surtava, não podia ficar aqui, tinha que voltar pra casa. Isso fez ele perceber que fazia falta ficar aqui. As crianças adoram a escola e não poder vir de um... ele ia embora chorando, falava que não queria ir... E eu falava que ele precisava, pois daquele jeito não tinha como continuar. Ele foi embora quatro vezes. Depois, foi parando, não queria perder nada... Mas isso porque o professor tem apoio, porque se o professor está sozinho com vinte e quatro crianças e um surtando, não dá, pois ele tem muitas coisas para cuidar e um acaba sugando toda a sua energia. Fica injusto com os outros também, quando você pensa na inclusão, você tem que pensar também que todos estejam incluídos e não só aquela criança particular.

Como foi a sua experiência com a inclusão de alunos com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação?

- Tive várias experiências de naturezas diversas, desde questões emocionais, neurológicas e de várias ordens. Foram muito diferentes de todas elas. É como se você pensasse que, de cada um, você aprende um pouquinho. Esse pouquinho serve como referência para uma próxima, mas é só uma referência, o que eu aprendi muito foi que cada caso é um caso, cada aluno é um. E o que deu certo com um, pode não dar com

outro. E o que deu certo com um em um momento, pode não dar com a mesma criança em outro momento. Então, eu acho que a grande experiência é aprender a ouvir, no sentido de estar conectado, prestar atenção nos sinais, no que o corpo dela fala, no modo como ela vê o mundo, como ela relaciona as ideias, como elabora os pensamentos. Isso é bem importante... Ajuda a achar caminhos. Tem coisas que são referências, mas não são dominantes.

E quais eram os aspectos positivos da inclusão?

- Quebrar estigmas, paradigmas, olhar as coisas de outro lugar... o grupo que tem a criança com necessidades especiais aprende muito e nós, professores, nos deparamos o tempo todo com o nosso não-saber, com os buracos que temos que correr atrás, pois aquela criança que precisa de uma ajuda especial, ela avança. E porque o grupo se fortalece, cada um se fortalece, aprende a lidar com o diferente na prática. E aprende que a união é o que dá certo. São aprendizagens para todos. Fiquei várias vezes emocionada, com medo, mas o que eu nunca vi que foi perdido foi o grupo, pois as crianças ganham muito, o que é muito pequeno e ficava gigante “Você não é mais minha amiga”, ficava irrelevante perto de outras questões muito mais sérias e que precisavam ser resolvidas. Não dá tempo para firula, melindres. Então, todo mundo ganha.

E teve algum aspecto negativo?

- Não sei dizer, não acho que tem algo negativo, acho que tem ganhos e desafios, dificuldades, grandes dificuldades.

Como foi quando você soube que receberia uma criança com uma necessidade educativa especial?

- Eu fiquei bem feliz quando eu soube, pois sempre é um desafio e eu amo desafios.

- Eu fiquei muito tranquilo, pois tudo foi muito compartilhado. Teve toda uma conversa anterior até decidir a matrícula, acompanhei passo a passo.

- Chamamos os pais antes de as aulas começarem, para ver exatamente como a criança está, quais as dificuldades. Por exemplo, entrou uma criança com paralisia cerebral, a gente sabia que ela tinha dificuldade motoras e de linguagem, mas qual o grau a gente não sabia. Então, conversamos com os pais, para ver exatamente como que é e do que precisa. Tudo é decidido no coletivo da equipe gestora. As professoras recebem como um presente compartilhado, um desafio. A direção ampara com frequência. Então, é tranquilo.

Quais foram seus objetivos como professora da criança em questão?

- Na verdade, mudam e não mudam, tem um tanto que é objetivo de que todos avancem do lugar em que estão. Isso é para todos, da onde cada um está, o objetivo é que avance, de acordo com a criança com necessidade especial, a gente tem que ter

objetivos específicos para ela. Com uma criança que não fala nada, a gente tem que pôr como objetivo que ela consiga falar com pouco, algo inteligível. Então, esse é o foco dela, mas, ao mesmo tempo, temos adaptações que são feitas para que ela vivencie os mesmos objetivos do grupo. Por exemplo, brincadeiras populares, queremos que todos vivenciem isso, como vai vivenciar é muito particular de cada um, mas o objetivo é o mesmo. Participar de roda de conversa, de apreciação de artistas, ela vai participar como todo mundo, mas do jeito dela, como ela tem condições. Às vezes, a gente percebe que determinados arranjos didáticos funcionam melhor. Então, a gente divide meio grupo, a criança senta com a assistente para ter mais apoio, chamar a atenção particular, vai variando o jeito. Então, tem os objetivos específicos, pois ela tem uma defasagem e a gente percebe que ela tem recurso para lidar com isso. E tem os objetivos de todos.

Como a entrada desta criança afetou sua rotina de trabalho?

- Não muda nada, gente, nada, nada! Como a gente diz, você tem criança com ritmo lento, que demora mais para pôr o cabeçalho, tudo bem, você tá morto depois do cabeçalho, termina depois, ou eu faço para você uma parte e outro diz: “Você faz sozinho.”. A gente tem que fazer adaptações para todos. Não tem isso de “Vamos mudar para ele.”. E pronto. A gente faz mudanças para todos, como para os muito bons. A gente tem criança no Pré I que já tá lendo e escrevendo muito bem. Como a gente vai deixar essa criança dois anos na Educação Infantil aprendendo o alfabeto? Não dá! O que acontece: a gente pensa em atividades específicas para essas crianças, para desafiar mais... Muitas vezes, a mesma atividade que é para todos tem um desafio a mais para a criança que dá conta. Hoje mesmo, eu entrei numa sala e eles estavam completando uma trilha com o alfabeto. Tem uma lá que piscou e acabou. A professora falou para ela escrever uma palavra com cada letra do alfabeto. Ela terminou junto com todo mundo, mas ela teve um desafio, teve dúvidas ortográficas que o professor orientou. Essa é uma preocupação nossa, de que todos avancem. No importa se você está alguém ou além, nós vamos dar o suporte, suprir a necessidade de cada um. Os ritmos são muito diferentes e a gente pensa nisso no planejamento. Então, na inclusão, é natural, porque eles sabem que cada um vai fazer uma lição. Cada canto tem um objetivo: Matemática, escrita para alfabéticos, a gente vai montando de acordo com as necessidades do grupo, já pensando em como vamos arranjar com aquelas crianças. Não queremos que todos façam exatamente a mesma coisa, mas que todos sejam atendidos na suas necessidades. Não temos algo padrão, por isso que não trabalhamos com livros didáticos, todas as atividades são feitas pelos professores, até o Ensino Médio. Tudo pensado para o grupo, livro nenhum supre, você quando tem uma meta, arruma um jeito de resolver, isso é a filosofia do nosso colégio. Se algo não tá dando certo, a gente muda, todo ano a gente faz revisão das atividades, altera o que é preciso. Não esperamos algo pronto, a gente vai e faz, isso dá uma autonomia para o professor, no sentido de se sentir autor do seu trabalho. Tudo com apoio dos assessores. Tudo com um planejamento muito rigoroso. Temos repertório básico de cada item para cada turma. Isso é garantido transversalmente, temos problemas no meio do caminho, mas, grosso modo, é assim que orientamos o trabalho.

E sua prática docente?

- Mudou muito, pois a primeira coisa que me dei conta foi de que não existe receita e forma, estamos lidando com gente, não é algo automático, como: “Vou aprender os métodos ou as técnicas.”. Não existe isso. E isso mudou muito o meu jeito de olhar para as crianças de um modo geral, mudou também a minha escuta, pois, quando eu entendi que não tem um caminho, e sim, vários caminhos, eu tive que prestar atenção em cada um, inclusive em questões que não eram de inclusão. A minha escuta para os meus alunos melhorou muito. Então, se hoje eu posso sentar e conversar com uma criança para resolver algo que incomoda, primeiro eu escuto muito, eu tento acompanhar o raciocínio dela, pois essa é a escuta verdadeira. Tentar me colocar no lugar dela, tentar ver qual o ponto de vista que ela está considerando, o que ela está ponto em jogo isso é uma escuta. Vai me dando muitas pistas montar o meu trabalho pela escuta, sem me preocupar com receitas. Ajudou muito e me deixou muita mais tranquila, menos frustrada e até mais produtiva, pois eu desencanei, vamos arregañar a manga e ver o que dá para fazer.

Qual a sua ideia de inclusão escolar?

- É a questão que eu te trouxe de que não é o aluno que é de inclusão, e sim, a escola que tem que ser inclusiva. Isso eu aprendi no Lugar de Vida, que é um pessoal especialista que é muito legal.

Você trabalhou lá?

- Não, a gente foi fazer um curso no mês passado, uma conversa mesmo com as pessoas de lá, mas elas plantaram isso lá de um jeito tão interessante que agora meu desafio é transformar isso em prática. Como você viabiliza a mudança de lugar de olhar? Não é ele que é de inclusão. Então, quem a gente inclui? Inclui por quanto tempo? Se você diz que inclui por um tempo, quando não der mais, o que a gente faz? Manda o cara embora? A gente aqui tem uma preocupação muito grande de ter profissionais, profissionais mesmo, que estudam, se aqui não der conta, onde vai dar? O que você faz com o cara? Deixa na rua da amargura?

Em sua opinião, qual o papel do professor na inclusão escolar?

- É o da labuta na roça, ele que carrega enxada, que tem que preparar a marmita e estar lá... É um contínuo... Ele é um agricultor que cultiva, tem que levantar cedo, pegar enxada, caminhar até a roça com a marmita debaixo do braço, chega lá no calor, no frio, não importa se está chovendo, tem que dar um jeito... E, depois, volta com o fruto para casa, para ver o que faz, como distribui... Passa para outro e assim por diante. O professor ele é o grande concretizador do ideal, quem põe a mão na massa, e não estou falando de situação de inclusão, estou falando de todos os alunos. Tem pai que chega e quer falar com o professor e a gente não vê problema, pois quem tem a prática diária é o professor. O orientador tem o perfil global, o padrão, mas o professor tem todo o tempo

com seu aluno, o professor é a principal ferramenta de Deus para que as coisas aconteçam.

Muito obrigada pela participação.