

## Análise da inclusão na prática

Cristiane T. Sampaio  
Sônia Maria R. Sampaio

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SAMPAIO, CT., and SAMPAIO, SMR. Análise da inclusão na prática. In: *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 75-143. ISBN 978-85-232-0915-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

---

## **Análise da Inclusão na Prática**



## Breve delimitação da pesquisa

Segundo Minayo (1994, p. 22), a pesquisa qualitativa “... trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Portanto, no presente estudo, de caráter exploratório, sobre um tema complexo e novo como a educação inclusiva, adotamos a metodologia qualitativa, que valoriza a busca do significado e da interpretação, visando gerar conhecimentos aplicados a um contexto particular.

A estratégia de pesquisa escolhida foi o estudo de caso, forma de investigação que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, lidando com muitas variáveis e fontes de evidências ao mesmo tempo (Yin, 2001). Trata-se de um desenho de pesquisa especialmente indicado quando se pretende investigar terrenos pouco explorados, quando interessa mais a diversidade ou a peculiaridade das situações do que a quantificação. Stake (2000) afirma que o estudo de caso contribui para refinar teorias e fazer sugestões para outras investigações, assim como para ajudar a estabelecer os limites de generalização.

Ainda que, nesta pesquisa, não haja uma proposta de imersão prolongada com os participantes, podemos caracterizá-la como uma abordagem etnográfica, na medida em que envolve uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro um contexto cultural amplo (Ludke & André, 1986). Além disso, compartilha-se do interesse desta abordagem em considerar a voz dos atores sociais no corpo empírico de análise e composição conclusiva do estudo. Conforme assinala Bertier (1996, p. 6),

... os fatos brutos, os acontecimentos não têm sentido em si, são os atores sociais que lhes conferem um, interpretando o comportamento dos outros, interpretação tecida pelas intenções que eles lhe emprestam, as razões que podem ter para agir assim, os fins que eles supõem que tenham. Em consequência, qualquer transação social aparece como uma ‘negociação’ na e pela qual os participantes tentam fazer prevalecer sua interpretação dos acontecimentos.

Os participantes são professoras de uma escola pública regular da rede municipal que mantém alunos com e sem deficiência intelectual engajados nas mesmas atividades. Adotou-se como critério de seleção as professoras que estavam com alunos com deficiência em suas salas, no ano de 2004.

Após um contato com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC, quando foi entregue uma correspondência da coordenação do Mestrado nos apresentando como aluna pesquisadora, tomamos conhecimento da existência do Projeto Super(ação): uma experiência de educação inclusiva, cujo objetivo é a capacitação de professores e sensibilização da comunidade escolar. Participavam do projeto doze escolas, entre as quais, foi escolhida uma escola que efetivamente já estava recebendo alunos com deficiência intelectual desde 2003. Além disso, é digno de nota que esta comunidade escolar recebe também crianças de um outro grupo geralmente excluído da escola: meninos e meninas de rua. Outra particularidade é que as professoras contam com tempo disponibilizado para formação no outro turno, característica que a distingue da grande maioria das escolas municipais.

Colocado o critério para participar da pesquisa, a indicação das professoras ficou a cargo da escola. Inicialmente, foram mencionadas onze professoras; contudo, logo de início, surgiram questões a respeito desta indicação, isto é, quais alunos eram realmente portadores de deficiência mental? Dúvidas foram colocadas sobre a possibilidade ou pertinência de considerar crianças consideradas como “hiperativas” ou “com problemas de ordem neurológica” no grupo ao qual se atribuíam “problemas mentais”. Decidimos, então, acolher a indicação inicial, mais espontânea, convidando as onze professoras para participarem da pesquisa, além da diretora da escola. Para os objetivos deste estudo, não nos interessava estabelecer com rigor se os alunos eram ou não portadores de deficiência intelectual, mas sim escutar as experiências das participantes com crianças que, de qualquer forma, eram consideradas “especiais”, pois destoavam do comportamento da maioria dos alunos. Além disso, em nossa apresentação, mencionamos que se tratava de uma pesquisa sobre a inclusão, logo a lista de alunos estava associada ao que elas pensavam ser a clientela desta proposta.

Até o final do ano letivo de 2004, foram realizadas oito das doze entrevistas previstas inicialmente, o que se deveu a dificuldades relacionadas à administração do tempo disponibilizado pelas informantes para concedê-las.

A idade das participantes varia de 27 a 50 anos. O estado civil de quatro delas é casada, com filhos; as demais, solteiras e sem filhos. Apenas uma professora não tem nível superior, as outras todas estão cursando ou já concluíram curso de pós-graduação. A maioria tem mais de 10 anos de prática docente (contados a partir do magistério). Duas delas estão nessa escola desde a sua fundação, e acompanharam uma formação prévia, em que foram trabalhadas questões relativas às dificuldades de escolarização das crianças com vivências de rua e possíveis alternativas pedagógicas para incentivá-las a frequentar a escola, considerando-se sua diversidade sociocultural. Duas chegaram um pouco depois, e ainda se beneficiaram deste tipo de formação. As outras quatro são mais recentes, sendo que duas tinham ingressado na escola no meio do primeiro semestre daquele ano.

Essas professoras tinham como alunos: duas crianças com síndrome de Down, quatro com diagnóstico de deficiência mental através de relatório profissional e/ou frequência à instituição especializada, e duas com grande dificuldade de aprendizagem, porém sem um diagnóstico definido. Estas informações foram fornecidas pela escola.

Quanto às considerações éticas, foram tomadas providências no sentido de preservar a identidade pessoal dos participantes na divulgação dos resultados. Também foi utilizado termo de consentimento.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a observação participante e a entrevista semi-estruturada.

Acompanhamos os diferentes cenários onde ocorriam interações das professoras com as crianças com e sem deficiência, tanto na sala de aula como em atividades livres, evitando assumir um papel de destaque nesse ambiente, nos atendo à observação do cotidiano escolar. Ocorreram muitas ocasiões para a conversação corrente, ordinária, elemento constitutivo da observação participante (Lapassade, 1996). Através destas situações imprevistas ou acidentais, tomamos conhecimento de demandas das professoras (psicólogo na escola para cuidar de “comportamentos inadequados” ou “dificuldades de aprendizagem”, a importância

atribuída ao “diagnóstico da criança”, etc.) que foram fundamentais para forjar os focos deste estudo.

As entrevistas foram iniciadas após um período de observação. De uma forma geral, apesar de alegarem falta de tempo, as professoras concordaram em participar da pesquisa, duas delas até colocaram que esse momento foi uma oportunidade de reflexão.

Utilizamos na análise dos dados a técnica de análise de conteúdo temática. Bauer (2002) define a análise de conteúdo como uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de uma maneira objetivada. A sua validade vai depender tanto da sua fundamentação no material pesquisado, como também da congruência com a teoria do pesquisador.

Após escuta e transcrição do material gravado, o que foi considerado relevante, a partir dos objetivos definidos para a pesquisa, foi organizado em fichas, onde eram anotadas observações, indagações, indicações da compatibilidade ou não com a literatura revisada. A redação de fichas e comentários é uma prática recomendada por vários pesquisadores no campo da pesquisa qualitativa em ciências sociais (Mills, 1967; Strauss, 1992, apud Kaufmann, 1996).

A análise exigiu um longo trabalho de elaboração, visto que a riqueza do material coletado abriu espaço para diversas possibilidades de organização dos dados e para inúmeras articulações com o tema estudado.

Ainda que os tópicos da entrevista tenham sido organizados como uma possível orientação para as categorias de análise, é importante deixar claro que este trabalho não foi realizado a partir de categorias previstas ou de forma mecânica, passiva. Como ensina Kaufmann (1996, p. 77), “... entrar a fundo em uma história de vida não é possível sem emoção, sem intensidade, sem vibração...”, ainda mais que essas histórias dizem respeito à nossa implicação com o tema que dá origem a esta pesquisa.

Assim, as categorias foram sendo construídas e desconstruídas, em um processo de retorno constante aos dados, até chegarmos à proposta final de cinco grandes temas: qualificação e problematização da inclusão no cotidiano escolar; sendo um professor inclusivo; paradoxos da inclusão; sentimentos despertados pela convivência com a deficiência e formação para a educação inclusiva.

## Qualificação e problematização da inclusão no cotidiano escolar

A inclusão da criança com deficiência intelectual na escola regular é considerada, pelas professoras, como uma proposta justa, uma “evolução da sociedade”, como disse uma delas e, igualmente, como oportunidade de desenvolvimento:

*... a proposta de inclusão é perfeita, eu acho que as crianças não têm que ficar lá no seu mundinho, só tendo contato com os seus iguais. Eu acho que tem mesmo que misturar com os outros, correr, conversar, interagir porque a troca vai promover um desenvolvimento maior...<sup>1</sup>*

Mas, ao mesmo tempo, elas percebem que os professores podem reproduzir os preconceitos correntes na cultura sobre as pessoas com deficiência, o que certamente interfere na sua atuação com esses alunos:

*A relação do educador com a deficiência é muito difícil de lidar, até por causa do preconceito que a gente tem. A sociedade é muito preconceituosa. Todo mundo é maluco. Agora é que esse conceito vem mudando. Não é mais deficiente mental, é criança especial.*

*... a questão é social, tudo que é padrão a gente demora muito tempo pra quebrar.*

Há um reconhecimento de que a educação inclusiva está pautada em princípios educativos, quando abordam sua relação com a teoria histórico-cultural:

*O indivíduo aprende na interação com o outro, se essas crianças com deficiência ficarem só interagindo, no mesmo espaço, com crianças com as mesmas deficiências, a troca de uma com a outra vai ser muito pouco (...), ao mesmo tempo em que eu sei que o conhecimento se dá em construção, vou ter a*

---

<sup>1</sup> Esclarecemos que eventuais imprecisões gramaticais foram mantidas na transcrição dos dados.

*clareza de que meu aluno com deficiência (...) também vai estar aprendendo, mas com os saltos dele em momentos diferentes (...) Quando você parte de uma concepção movida por essas questões, você inclui numa boa...*

*A gente pode ter uma homogeneidade com relação à idade, mas com relação à cognição eu não consigo dizer isso. Porque se eu disser que eu vou formar uma turma homogênea com relação a isso, eu vou tá desconsiderando a vivência desses meninos, os tais conhecimentos prévios...*

Apesar de serem unânimes acerca da dificuldade em dar uma atenção maior aos alunos com “ritmo lento”, devido ao grande número de alunos e da diversidade de situações com que lidam na sala, aquelas que acompanharam estes alunos por um período mais prolongado constataram que sua mediação mais constante é um diferencial significativo: o desempenho da criança se modifica se elas estão próximas.

Pelo que observamos, quase todas demonstraram ter algum conhecimento teórico sobre a abordagem sociointeracionista. Além das questões já mencionadas sobre a importância da mediação do professor, do respeito ao conhecimento prévio dos alunos, que implica considerá-los como sujeitos interativos na construção do próprio conhecimento, ocorreram vários depoimentos que podem ser articulados ao conceito de zona de desenvolvimento proximal desenvolvido por Vygotsky. Eles evidenciam a importância do professor estar atento aos indícios, às vezes tão sutis, pelos quais crianças com dificuldades de desenvolvimento sinalizam seu percurso peculiar de aquisição de conhecimentos.

No entanto, apesar de conhecerem as justificativas pedagógicas para a implementação da educação inclusiva, algumas professoras deixaram claro o caráter obrigatório, legal, para aceitarem os alunos com deficiência.

*Essa proposta de inclusão também veio com a LDB e caiu de pára-que-das pra nós. Porque antes, quando você recebia um aluno especial ele era encaminhado para uma escola específica pra isso. Com a nova lei, você fica assim, ‘proibido’ de recusar esse aluno.*

Colhemos ainda referências mais sutis, dispersas ao longo das entrevistas, que apontam para uma compreensão das professoras bem pessoal acerca da inclusão. Assim, embora afirmem que a proposta inclusiva é “politicamente correta”, associada a questões pedagógicas e a inúmeros desafios, ela também aparece como uma missão, um assunto de ordem moral, religiosa ou espiritual.

*Mas quando eu vim pra essa escola é que eu me apavorei, depois me acalmei porque pensei que deve haver alguma missão pra mim aqui. Porque será que eu caí, de pára-quadras, no meio desse processo aqui? Alguma razão tem que ter.*

*Depois apareceu E. [referindo-se a uma aluna] na minha vida pra abrir meus caminhos (...) e ter claro que tudo que Deus faz, a gente tem mais é que aceitar.*

Uma das intenções desta análise foi a tentativa de isolar o conceito de inclusão em vigor na escola. De forma geral, as professoras associam a inclusão do aluno com deficiência a uma proposta mais ampla de respeito à diversidade e de não discriminação às diferenças, enfim, a inclusão entendida no sentido mais largo de uma escola para todos. Destacam que essa “visão de inclusão”, já existente na escola, é um diferencial que a distingue das demais escolas municipais, o que facilitaria a aceitação de crianças com deficiência.

*Quando a gente falava de inclusão, eu ficava pensando somente nessas crianças com necessidades. E hoje eu fico vendo que a gente tem que pensar em inclusão com todas as letras. Independente de terem comprometimento, a gente tem que pensar nelas como todas as crianças. Que cada criança é uma criança e aí é que a gente vê a individualidade delas hoje.*

*A escola precisa ser de inclusão em todos os sentidos. Então tem, homossexualidade, a criança negra, a criança que vem com fome, todos os déficits que existem, que precisam entrar como fator de inclusão. Então, inclusão não é só do portador de deficiência.*

Entretanto, colhemos também expressões do tipo ‘*o professor tem que aceitar*’, que soa mais como a submissão da professora a uma imposição ou obrigação, o que é distante de uma posição ativa do indivíduo que decide lidar com preconceitos e diferenças sociais de qualquer tipo. Encontramos outras referências que demonstram as contradições existentes no discurso das entrevistadas entre esta visão de inclusão e a prática cotidiana em sala de aula, que serão abordadas na categoria paradoxos da inclusão.

Foram muito freqüentes às referências à falta de apoio institucional da SMEC, tanto na forma de professores especializados (no caso, com conhecimento de Libras), como em relação aos critérios de avaliação diferenciados, que pressupõem a adoção de currículos adaptados. Além disso, o grande número de alunos na sala também foi mencionado como um óbvio fator dificultador da inclusão, já que as professoras ficam impossibilitadas de dar uma maior atenção às crianças com deficiência. Ficam aqui evidentes as dúvidas e incertezas, até mesmo o sofrimento delas em como agir diante de uma política de inclusão já em curso, sem o suporte técnico e material adequados:

*A gente tem um parâmetro, a Secretaria envia os marcos de aprendizagem. Tudo aquilo que a gente tem que cumprir. E cadê esse currículo diversificado pra essas crianças? Então como não é ainda apresentado, ou se faz os conceitos, ou fica aquela angústia, que aquele menino, ele cresceu, ele avançou, mas não foi suficiente para ir para a turma seguinte, por exemplo.*

Outra reivindicação das professoras, que consideramos muito pertinente, é a importância de toda comunidade escolar — inclusive os pais — estar envolvida na inclusão, não apenas os professores. Assim, defendem o ponto de vista de que todo o ambiente escolar deve ser pedagógico e inclusivo.

Então, como educadoras que se dizem apoiadas no sociointeracionismo, reconhecem a justeza da proposta inclusiva, colocando-se de acordo com a diversidade na escola. Porém, confrontadas no seu cotidiano com alunos que apresentam ritmos e comportamentos dos mais variados, e integrando um sistema de ensino em condições extrema-

mente desfavoráveis, a diversidade torna-se mais uma adversidade que preferiam evitar, mas estão cientes de que terão de enfrentá-la diante das exigências da nova LDB e da maior divulgação, junto à população, do seu direito à inclusão escolar. Uma peça publicitária do MEC veiculada na mídia, durante o período em que os dados estavam sendo coletados, foi fonte de preocupação para algumas delas; nela, a inclusão era anunciada como uma realidade, como se as escolas públicas — e os professores — já estivessem prontas para receber alunos com qualquer tipo de deficiência.

De forma unânime, as professoras afirmaram que se sentem despreparadas para trabalhar com essas crianças. Apenas uma, entre elas, justamente a que nos pareceu ter um bom nível de formação acadêmica, não fez esta afirmação tão categoricamente, mas disse que ainda precisava ter acesso ao *‘conhecimento no miudinho’* sobre as deficiências. Vale ressaltar que cinco, entre as oito professoras entrevistadas, já tinham passado pelo Projeto Super(ação)<sup>2</sup> — curso da SMEC para capacitar<sup>3</sup> professores para a educação inclusiva. O tema da formação do professor será objeto específico de outra seção deste trabalho, mas achamos conveniente o registro dessa tônica geral da fala das professoras, relacionando-a com o que compreendem ser inclusão: ensinar a crianças com deficiência intelectual é um desafio para o qual ainda não se sentem preparadas. Resta-nos problematizar esta questão, indagando de que ordem é este despreparo, o que esta queixa, tão recorrente, diz a respeito da concepção das professoras acerca da educação de crianças com distúrbios de desenvolvimento e sobre seus sentimentos ante a deficiência.

O reconhecimento dos benefícios da escola inclusiva para a criança com deficiência em termo de socialização e autonomia é quase uma unanimidade nos relatos:

---

<sup>2</sup> Projeto da SMEC para formação de professores para educação inclusiva, mencionado no Capítulo 3.

<sup>3</sup> Como já sinalizamos, estamos de acordo com a perspectiva apontada por Sampaio (2002) que critica o uso das expressões “capacitação”, “reciclagem” ou “vivência” como formas de designar a situação formativa de professores ou educadores sociais. Este é o verbo utilizado no texto da proposta oficial.

*Eu acredito na inclusão e, no caso, minha experiência com essas crianças é bem positiva (...) em relação à interação, a procedimentos, atitudes, a gente consegue perceber avanços...*

Um depoimento nos chamou a atenção por fazer uma comparação entre a diferença de comportamento observada, em um aluno, na escola e na instituição especializada que também freqüentava, sinalizando como a escola inclusiva pode ser vantajosa para a criança com deficiência. A professora relatou que tentou obter informações sobre o aluno junto à instituição, sem sucesso. Certo dia, uma professora de lá procurou a escola para fazer uma filmagem com o menino. E aí,

*... ela ficou impressionada por ver B. fazendo fila, porque inclusive, nesse dia, na hora que eu desci aqui na merenda, estava cheio e ele ficou normalmente na fila esperando todos os outros alunos (...). E então ela estava assim impressionada porque B. lá não senta, não fica quieto, às vezes é agressivo, xinga muito (...) Então, aqui, ela não notou esse comportamento...*

Algumas professoras percebem que os conhecimentos adquiridos na área de educação especial e/ou as estratégias de ensino, utilizadas para facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência, foram benéficos para um grupo maior de alunos, que apresentam dificuldades de aprendizagem, ainda que não possam ser incluídos na categoria “crianças com deficiência intelectual”.

Ainda que se refiram às dificuldades de ensinar alunos com deficiência, algumas chegam a relativizar estas dificuldades, no sentido de que esta é uma diversidade a mais que o professor tem que lidar, chegando mesmo a admitir que outros alunos, sem deficiência, podem ser até mais trabalhosos:

*Imagine, às vezes eu fico fazendo um paralelo aqui. Tem crianças biologicamente, fisicamente saudáveis, mas com traumas de infância, de família, mais terríveis de lidar do que crianças com uma deficiência.*

Outra consequência positiva da inclusão ressaltada por elas é a oportunidade criada pela interação entre a criança com e sem deficiência, para que sejam trabalhadas não só questões relativas a diferenças, direitos e deveres, mas também o incentivo ao trabalho em grupo. Elas descreveram etapas da convivência entre as crianças, que se inicia com certo estranhamento e apelidos pejorativos, mas que costuma evoluir para uma aceitação da deficiência, passando a se comportarem como “auxiliares” da professora no cuidado ao colega “especial”.

Estes dados confirmam o que a literatura aponta sobre um dos grandes pontos positivos relacionados com a proposta inclusiva, que é justamente a oportunidade oferecida a todas as crianças de aprenderem a ser cooperativas e respeitar as diferenças e os direitos dos demais, ficando bem evidente o papel ético da escola inclusiva.

No entanto, apesar de admitirem esses ganhos, as professoras foram enfáticas ao apontarem as dificuldades para receber os alunos com deficiência intelectual. Para elas, o grande entrave é se há ou não o “avanço cognitivo”:

*O professor, ele é muito é ansioso mesmo. Não tem jeito. Quer ver o resultado e ainda que ele saiba que o resultado com essa criança não vai ser o mesmo, o avanço é muito pouco (...). Existem outros ganhos, existem. O relacional... a gente vê esse crescimento relacional mais claramente. Mas o cognitivo? Entendeu? Então, fica aquela questão da socialização...*

A dificuldade maior que sentem em lidar com a deficiência intelectual ficou bem clara, quando uma professora falou de uma criança com deficiência física:

*Eu tive um aluno deficiente físico, mas como ele tinha uma prótese, nem parecia. Um menino elétrico, danado, era o melhor jogador de futebol daqui. Subia e descia. (...) A. com deficiência? De jeito nenhum! Ele não parecia... Mais assim, evidente, é o deficiente mental...*

Este comentário é coerente com o que encontramos na literatura sobre a maior dificuldade da escola em lidar com a criança com deficiência intelectual. Werneck (1997) acredita que a criança com deficiên-

cia mental é o nó de inclusão. Martins (1997) também comenta que os deficientes mentais, embora formem o maior contingente de deficientes existentes, são, possivelmente, os mais depreciados em decorrência da supervalorização atribuída pela nossa cultura às competências intelectuais das pessoas. Assim, estas crianças ameaçam o que a escola pensa ser sua missão — ensinar, o que não ocorre tão claramente com o deficiente físico.

Esses depoimentos apontam para uma compreensão de educação que valoriza as aquisições cognitivas em detrimento do direito da criança à convivência social e a frequentar espaços públicos. Sublinhamos que, ao serem questionadas sobre como percebiam seu trabalho como educadoras, de uma forma mais ampla, elas ressaltam a função formativa da escola, enfatizando a importância da mediação do professor para transmissão de valores e, não apenas, de conteúdos.

*O papel do professor é ajudar mesmo essa criança (...) a criar um pouco de sua personalidade, de seus conceitos, (...) de transformar a vida de um ser.*

*Eu vejo como uma função de você despertar nesses meninos o desejo pelo conhecimento e mostrando pra eles outros caminhos possíveis, outras possibilidades...*

Entretanto, ao falar de sua prática cotidiana com os alunos com deficiência intelectual, não são muito enfáticas quanto à valorização desses ganhos sociais. Uma delas descreveu, com certa emoção, os avanços na autonomia e no que ela considera ser a elevação da auto-estima de seus dois alunos com síndrome de Down. Ainda que, como as outras, também tenha demonstrado preocupação com o lento avanço cognitivo, ressaltou seu papel como educadora, associando esta experiência da inclusão como um passo decisivo para a transformação da escola e consequentemente, para a construção de uma sociedade mais justa. A maioria, porém, deu ênfase ao aspecto cognitivo como principal objetivo do trabalho do professor, deixando evidente que esta estreita relação entre escolarização e instrução ainda está muito presente na compreensão que os professores têm a respeito de seu papel social.

Abre-se aqui uma outra via para explorar os dados coletados ao longo deste trabalho: a visão de educação que embasa a prática docente. Sabemos que, à medida que a sociedade humana foi-se tornando mais complexa, teve a necessidade de institucionalizar um meio eficiente de transmissão da cultura acumulada, necessária à sua sobrevivência. É desta maneira que a escola, enquanto espaço social historicamente determinado, cresce e soma novas estruturas para dar resposta às necessidades colocadas pela sociedade.

A partir dos ideais da Revolução Francesa, generaliza-se a ideia de que o ensino deveria ser universalizado, pois a aquisição de conhecimentos passou a ser justamente reconhecida como um instrumento de igualdade social. Entretanto, esta prática pedagógica, característica da modernidade, que privilegiou o desenvolvimento da razão conceitual, terminou por se fazer em detrimento da formação ética: busca-se um saber objetivo, absoluto, sem lugar para as opiniões, para os princípios. Porém, se entendermos que a função essencial da escola é mediar, para as novas gerações, a apropriação da cultura acumulada pela humanidade, nesta também estão incluídos valores, não só instrução. O conhecimento é civilizatório e necessário para que o indivíduo perceba melhor a realidade e seja mais independente dos outros, mas a instrução certamente não esgota o papel da educação. Portanto, é imprescindível a formação ética, até porque, sem eticidade, o conhecimento pode ser utilizado contra a própria sociedade, e a história está repleta destes exemplos (Rodrigues, 1999).

Documentos oficiais, mundialmente conhecidos, como o Relatório Jacques Delors, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação no século XXI da UNESCO, são enfáticos em frisar que as aprendizagens necessárias a todo ser humano se estendem por toda vida, devendo, por isso, a educação basear-se em quatro pilares: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Em face disso, embora o sistema de ensino continue a privilegiar o acesso ao conhecimento como principal meta da escola, é fundamental que a educação seja concebida como um todo e que as potencialidades da criança não sejam negligenciadas.

Considerando, então, esta visão de educação mais ampla que entende a escola enquanto instituição também responsável pela transmissão de

valores, cabe questionarmos o que o professor compreende como sendo sua missão, ou talvez, quando um professor acredita estar realizando bem o seu trabalho: seria quando os alunos “aprendem” e apresentam resultados “mensuráveis” e este saber adquirido se relaciona com “ganhos no futuro” (Charlot, 2000) ou quando a sua intervenção em aspectos importantes da socialização resulta em bem-estar para a criança no presente, numa melhoria de sua qualidade de vida imediata (Sampaio, 2004)?

Caminhando nesta perspectiva de uma prática educativa que resgate valores e forme cidadãos, Aranha, psicóloga que elaborou para o MEC um material para a formação de professores para a educação inclusiva (Brasil, 2002), observa que, freqüentemente, os professores questionam como falar de exercício de cidadania para a criança com deficiência intelectual. A autora, então, devolve para o professor refletir, se não seria produção de cidadania:

- favorecer que a criança possa locomover-se com o maior grau de autonomia possível em sua comunidade?
- identificar e oferecer suporte de que a criança necessita para frequentar, em segurança, os espaços comuns que constituem a comunidade em que vive?
- assegurar-lhe conhecimento para utilização do dinheiro, ou para a busca de ajuda de que necessita para não ser enganado? (Brasil, vol. 6, p. 20)

A proposta da educação inclusiva é um caminho, portanto, para desfazer alguns equívocos promovidos pelas práticas do dia-a-dia escolar, o que é bem descrito por Machado (1998, p.79):

Primeiro, produzimos algumas crianças que passam a se sentir menos, desvalorizadas (as crianças especiais, as crianças-problema), e outras crianças que sentem que os problemas daquelas que não aprendem são individuais e não lhes dizem respeito (as crianças normais). Depois, inventamos práticas visando resgatar a auto-estima que não pôde ser desenvolvida nas primeiras e produzir atitudes de solidariedade e respeito nas segundas, como se os sentimen-

tos de incapacidade e discriminação não estivessem sendo produzidos por nossas práticas.

Essa estreita relação entre educação e avanço cognitivo, em detrimento dos aspectos relacionados com a autonomia e a socialização, direcionou nossa discussão a respeito da inclusão da criança com deficiência intelectual como um caminho para se combater esta visão estreita a respeito da educação, que faz equivaler escola a desenvolvimento cognitivo. Assim, a proposta da educação inclusiva contribui para que a escola se afirme não só como o espaço para a necessária e imprescindível construção do conhecimento, mas também para o exercício da socialização e a cidadania de seus alunos.

Mas esta questão da valorização das aquisições cognitivas como meta principal da escola pode levar-nos ainda a tecer outras considerações, desta vez sobre um tema bem próximo da Psicologia, que é a questão do diagnóstico.

Uma decorrência dessa visão limitada de educação é a crença, ainda muito forte nas escolas, de que o “não aprender” do aluno se deve a problemas individuais de saúde ou emocionais, e que, portanto, só os profissionais da área de saúde podem resolvê-los. Como bem pondera Aquino (1998), chega a ser paradoxal o fato de os profissionais da área educacional explicarem o sucesso escolar como produto de ação pedagógica e o fracasso como produto de outras instâncias que não a escola e a sala de aula.

Vale salientar que esta preocupação com o diagnóstico e a atuação comumente centrada no aluno revelam a tendência, ainda presente em certos campos da psicologia, de conceber os problemas apresentados pelo aprendiz como problemas individuais e não como relativos ao processo de ensino-aprendizagem.

Se esse apelo ao diagnóstico já acontece com as ditas “dificuldades de aprendizagem” tão comuns na sala de aula, imagina-se o que ocorre nos casos de alunos com deficiência intelectual, onde não há dúvidas sobre a existência de um déficit cognitivo de origem orgânica. Este tema não fazia originalmente parte de nosso roteiro de entrevista, mas se impôs no tratamento e análise de dados, devido à importância que lhe foi dada pelas entrevistadas.

Em geral, elas tratam o diagnóstico como um instrumento que as tranquiliza a respeito do não avanço cognitivo dos alunos com deficiência. Este parecer técnico é utilizado para esclarecer o professor até onde a criança pode ir, em termos de aquisições cognitivas. Aqui, fica evidente o risco de o diagnóstico servir de justificativa para baixos investimentos na aprendizagem ou, até mesmo, na qualidade de vida da criança.

*Então, precisava dar pra esse professor, ele ter essa clareza de... vamos supor assim, não sei se é isso, mas o grau de deficiência tal, as crianças têm condições disso, disso e disso. Nesse grau, pra se tornar uma coisa mais tranqüila.*

Ocorre também um uso generalizado e/ou equivocado da nomenclatura de quadros clínicos que exigiriam uma avaliação extremamente rigorosa.

*... eu tive um aluno que não era mental, na segunda série, ele tinha um problema que ele não queria que ninguém encostasse nele...*

*... tinha muitos que o pessoal falava que era hiperativo...*

Parece-nos que esses trechos das entrevistas falam do que muitos autores (Aquino, 1998; Mrech, 1997, 1999) chamam de “patologização do processo de ensino-aprendizagem”: ao se valorizar na educação, a existência de um modelo prévio de ensino fundado na normalidade, privilegiou-se um olhar médico a respeito dos alunos, em vez de se enfatizar um olhar pedagógico.

Assim, devidamente “diagnosticada”, a criança perde sua singularidade como indivíduo portador de uma história e características próprias, passando a ser incluída na rede de significados culturalmente compartilhados sobre as limitações e dificuldades desses quadros clínicos. Um saber externo à escola se sobrepõe ao saber do professor sobre aquele aluno em particular. Desta maneira, o professor, que seria o eixo desse processo de construção de conhecimento, se retira, porque ele reconhece em outros o saber sobre seus alunos, adotando, ele próprio, uma postura excludente, enquanto a inclusão termina por ser

considerada uma proposta coerente e justa, mas inatingível, tanto pela deficiência da criança como pela falta de condições objetivas de apoio institucional.

Se levada ao extremo, essa preocupação com o diagnóstico pode resultar numa seleção dos alunos passíveis ou não de inclusão, a depender do nível de comprometimento intelectual. Por exemplo, uma participante se mostrou preocupada diante da impossibilidade de uma aluna fazer as atividades pedagógicas propostas, chegando a ponto de questionar se a escola ou ela própria, como professora, estavam contribuindo para o seu desenvolvimento. Os avanços da socialização, ainda que mencionados, pareciam, por si só, não justificar o acolhimento desta criança na escola. Ou ainda, mesmo não tendo sido predominante, o diagnóstico foi pensando como sendo um critério para a escola decidir a respeito da matrícula de uma dada criança.

*Mas tem que se ver alguns tipos de criança, eu acho que não tem condições de certo tipo de criança ser incluída. Eu acho que a escola tem que ter mais exigência na questão do diagnóstico (...) quando for matricular essa criança...*

Enfim, o apelo ao diagnóstico médico e/ou psicológico atesta que a dificuldade de aprendizagem é da criança, isto é, não está relacionada com uma possível “deficiência” na capacidade de “ensinagem” do professor. Temos aqui bem claro a manifestação do modelo médico da deficiência, que focaliza o déficit orgânico, dissociando-a de fatores socioculturais.

Porém, ainda que este seja o discurso mais comum sobre o diagnóstico, também encontramos análises lúcidas sobre os seus efeitos rotuladores que interferem na relação professor-aluno. Essas e outras falas das participantes que demonstram a viabilidade de se adotar práticas pedagógicas inclusivas foram agrupadas na categoria seguinte, enquanto outras contradições e dificuldades apontadas pelas entrevistadas são analisadas mais adiante.

## Sendo um professor inclusivo

“Professor inclusivo” foi uma expressão cunhada por uma das professoras, e que achamos apropriado utilizar para denominar esta categoria na qual elas tratam mais especificamente da prática pedagógica. Aqui nos iremos deter nos comentários das entrevistadas sobre seus alunos com deficiência, as estratégias que utilizaram para abordá-los, procurando detectar o que consideram ser as competências e/ou concepções mais significativas e necessárias para que o professor assuma uma postura inclusiva.

As professoras utilizam a palavra vínculo para falar da relação professor-aluno, algumas delas utilizando o conceito de mediação do sociointeracionismo, outras utilizando expressões mais ligadas à esfera da afetividade. Não há novidade nisto. Atualmente, é praticamente um consenso, em educação, que a docência é uma profissão relacional, cujo exercício não se reduz apenas à aplicação de técnicas e instrumentos; o que varia são as abordagens teóricas para dar conta das nuances da relação professor-aluno. Destacamos aqui este tema porque as professoras deram ênfase à importância de o professor acreditar no “poder” deste vínculo que caracterizaria uma posição inclusiva, não só diante da deficiência, mas igualmente de outras diversidades, significando o seu compromisso com a tarefa educativa.

*Quando eu digo um bom professor pra mim é o professor comprometido, é o professor que realmente tem...caminha junto com seu aluno em busca dessa aprendizagem, fazendo com que esses meninos transformem a vida deles. [Para colocar isso em prática, é importante] o vínculo afetivo também, o vínculo pelo respeito, pela história de vida que ele traz (...) gera esse afeto, esse cuidado porque a gente não pode abrir mão que instruir também tem uma parcela de cuidar... Vínculo com, enquanto pessoa, enquanto ser humano que tá ali e que merece ser visto, valorizado, sabe?*

Parece evidente, para elas, a importância da associação entre afetividade e cognição, especialmente nesses casos, onde existe uma dificuldade de aprendizagem tão acentuada, sendo então o caminho possível para que a escola inclusiva aconteça na prática, como relata esta professora:

*E eu faço um trabalho pra ela associando as coisas que ela gosta. Então, c sempre é de C [o nome da professora]. Que foi um dos nomes que ela primeiro começou a escrever depois do nome dela, o nome da mãe dela e o meu e aí eu me sinto muito importante por isso. Então, a gente vai associando assim. Com música, essas coisas que eu tento fazer com M. porque é o que ela gosta.*

Os depoimentos ressaltam que não são apenas competências teóricas que caracterizam o professor preparado para acolher a diversidade dos alunos. São igualmente imprescindíveis competências afetivas e também éticas que revelem respeito ao outro. Ressaltar a importância do vínculo professor-aluno significa, portanto, realçar o lugar de destaque do professor como grande mediador da relação da criança com o conhecimento, mas também como responsável pela sua formação num sentido mais geral. Assim, há o reconhecimento de que, numa sala de aula, todos são diferentes, o que vai colocar demandas ao professor:

*Este professor também tem que ser especial porque na minha sala tem muita especialidade e muita especificidade, não pode ser qualquer professor.*

Especial x específico: dessa forma, ela mostra que crianças com necessidades especiais não são apenas aquelas com deficiência, pois, em toda sala de aula, existem especificidades. Este termo nos remete à singularidade do aluno, noção tão essencial numa perspectiva de educação inclusiva, mas esta fala também se dirige ao professor, pois sinaliza que não é qualquer um que está apto a se tornar um professor inclusivo.

Quais seriam, então, as concepções e/ou ações que caracterizariam esse professor? Com a palavra, as professoras:

*Mas é um trabalho diversificado que vai oportunizar que cada criança construa suas habilidades e competências. Eu acho que têm momentos que tem que ser um todo e têm momentos que tem que ser individual, né? A gente tem que estar nesses dois movimentos o tempo inteiro, né? No ir e vir, ir e vir o tempo inteiro. Aí a gente vai aprender a ser uma professora inclusiva.*

Essa professora se refere ao difícil equilíbrio entre um olhar para a individualidade de cada aluno e para o conjunto da sala de aula, certamente um dos grandes desafios do trabalho docente. Os críticos da escola insistem que ela é uma instituição que busca a homogeneização. Mas eis que a diversidade dos alunos se impõe e exige um trabalho que considere o papel fundamental que a subjetividade e as identidades culturais ocupam no processo de aprendizagem, o que torna cada aluno peculiar em suas características e necessidades.

Dois pontos se destacam nesse depoimento e que vão aparecer em outras entrevistas, expresso de diferentes formas: a importância de o professor utilizar estratégias pedagógicas diversificadas e o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada um, posturas que estão intimamente relacionadas, já que, conhecendo seus alunos, o professor vai poder propor atividades que se ajustem melhor à realidade da classe.

Em geral, as professoras mencionaram diversos momentos de interação entre os alunos com e sem deficiência, conforme já apresentado na categoria anterior. Mas ressaltam a importância do envolvimento e apoio dos colegas como uma estratégia valiosa no processo de socialização e aprendizagem da criança com deficiência. Descrevem como, através da mediação delas, os pares passaram a atuar como cuidadores, ou ainda, mais do que isto, como verdadeiros mediadores das regras e normas da escola.

Elas chamam a atenção para o fato de as crianças precisarem ser esclarecidas sobre os critérios de avaliação diferenciados dos colegas com deficiência para que possam entender a decisão da escola relativa à não retenção:

*Aí eu expliquei pra ele que dentro da... pela capacidade de M., pelas coisas que ela faz, que ela aprendeu muitas coisas e que aí o fato dela ser colega deles novamente, aí fica o social, a importância disso pra ela (...) M. não passou por passar. Tem uma história porque M. passou, entende?*

Uma estratégia mencionada foi o trabalho em grupo com alunos que se encontram em diferentes níveis de escrita, a fim de motivar a aprendizagem e a cooperação entre eles.

*Ela está com um menino mais ou menos no nível dele, era bom porque eles iam se ensinando. Ela tá com uma criança no nível conceitual né (...) mais elevado, mais alto, mais refinado do que o dela... Também era bom porque fazia ela pensar.*

*Então dava pro próprio colega ajudar. Eu já pegava aqueles colegas que tinham mais paciência, que tinham mais abertura... que se relacionavam melhor.*

Essa dinâmica de procedimento entre os pares espelha bem a compreensão de Vygotsky, quando este autor salienta não apenas a importância da intervenção do professor, mas igualmente das trocas efetivadas entre as crianças, como oportunidade para seu desenvolvimento. Ao discorrer sobre ações necessárias para mudar o ensino a fim de que a escola esteja “aberta para todos”, Mantoan (2000) inclui o trabalho coletivo e diversificado nas salas de aula. Salienta que o apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana e que tem sido muito pouco incentivada pelas escolas, sempre tão competitivas.

Constatamos que há professoras que demonstram ter um discurso avançado e não estigmatizante em relação à criança com deficiência. Relatam situações onde perceberam a organização do pensamento, criatividade, liderança, muitas vezes em circunstâncias em que era preciso realmente ter um olhar mais atento, pois ocorreram fora do contexto das atividades planejadas e/ou resultados esperados. Enfim, são professoras que assumem uma postura flexível, demonstrando sensibilidade para tentar descobrir o canal de acesso a esses alunos mais “difíceis”:

*Todo dia que ele vem pra escola, sempre chega atrasado, ele vai de mesa em mesa falar com o colega, ele tem que pegar na mão e falar com o colega, às vezes atrapalha até a aula (...) mas esse ano eu deixei até porque é uma forma das relações, dos vínculos que ele tá criando com os amigos.*

Percebemos que essas professoras incorporam à educação das crianças o seu conhecimento sobre a vida dela, seus interesses e preferências. Isso remete a outro ponto fundamental da educação inclusiva que é a valoriza-

ção da singularidade do aluno, que implica enxergar que ali há uma criança, um sujeito, que é portador de uma deficiência, mas que não se confunde com ela. Assim, uma postura que valoriza as competências da criança, para além da deficiência, parece ser fundamental em um professor inclusivo.

*A deficiência mental de M. não pode ser um fator paralisante pra mim. Eu preciso saber que deficiência é essa, esse grau de deficiência que ela tem, pra eu adequar a minha metodologia para o aprendizado dela, mas primeiro, antes de tudo, eu tenho que ver M., a pessoa de M., o que é que interessa a ela, o que faz bem a ela, que habilidades ela já possui.*

Foram ressaltadas ainda as questões sobre:

- o respeito ao ritmo individual como sendo a principal “mudança de mentalidade” que precisa acontecer para que uma escola coloque em prática a educação inclusiva.

*Eu acredito que é uma coisa pessoal, a mudança de mentalidade é muito pessoal (...). Agora eu acho que o principal mesmo é você entender que o avanço, ele também é individual.*

- a importância de o professor ter a certeza da possibilidade de construção do conhecimento com essas crianças, e assim recebê-las por acreditar nesta construção e não apenas por uma obrigação.

*Mas eu acredito também que só o fato de estarmos aptas, abertas a receber essas crianças, sabe, assim... de receber essas crianças de uma forma assim... do bem mesmo. Não é porque a lei nos obriga, mas é porque a gente acredita nessa construção. Bem, isso que é importante.*

Essas professoras salientam que são mudanças individuais, na esfera das crenças e concepções que são decisivas para a implantação da inclusão e não apenas medidas administrativas, no nível macropolítico.

Trazemos agora um aspecto já tratado na categoria anterior, mas com uma nuance diferenciada: como o “professor inclusivo” e seus alunos podem se beneficiar de um diagnóstico percebido sempre como uma necessidade

imperiosa para que possam lidar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuada ou comportamento muito agressivo. Aqui elas se afastam da ideia do diagnóstico como confirmação de impossibilidades de atuar no plano pedagógico com crianças deficientes intelectuais e mostram compreender um uso adequado desta ferramenta, seja ela oriunda do conhecimento médico ou psicológico. Percebem que o objetivo para se obter informações sobre as dificuldades da criança deve ser o de abrir caminhos para a intervenção pedagógica, não para fechá-los:

*Aí já traz à tona essa outra questão, e o outro lado também do professor que diz que o menino não aprende porque é maluco, ele tem algum problema. Eu trabalhava numa rede com 800 professores e já escutei muito professor. Quando eu perguntava por que a turma tinha tido um rendimento baixo sempre ouvia: eu fiz o melhor que eu pude, os meninos não querem nada. Eu saio da sala, fico fora e o problema são os meus alunos. Eu ouço isso todo dia.*

Ou ainda:

*Você precisa conhecer até pra você saber quais são as limitações dessa criança porque não vai adiantar você ir por esse caminho se aquilo ali não tá indo, assim você não vai conseguir muito sucesso, então você tem que ver, dentro das limitações dela, onde é que tá o ponto fértil, porque já que você não vai explorar de um lado, você tem que explorar de outro.*

Surgiram também questionamentos próprios de quem está vivenciando esta experiência no seu cotidiano: como saber se aquele aluno tem condições de “absorver” o ensino formal proposto pela escola, ou mais especificamente, ser alfabetizado?

*... às vezes, essa criança não está no momento de ser alfabetizada ainda, tem outras questões pra serem trabalhadas. Então essas informações são importantes pra o professor, até pra ele saber de onde começar, o que buscar (...) Com B., já pensou se eu fico o tempo todo cobrando algo dele, exigindo algo dele que, naquele momento, ele não pode me dar e aí eu passei o ano todo investindo em algo que não adiantou?*

Especificamente com esta professora, foi possível que nos detivéssemos mais profundamente nesta discussão sobre a demanda do professor por um diagnóstico, fazendo algumas ponderações acerca das críticas, recorrentes na literatura específica feitas às avaliações de inteligência dissociadas do contexto sociocultural daquele que é avaliado. Instigamos a entrevistada a responder exatamente para que serviria um laudo psicológico que atestasse, por exemplo, “dificuldade de raciocínio-lógico abstrato” que está presente, na verdade, em qualquer criança com deficiência intelectual, ao tempo em que o conhecimento sobre níveis de escrita é do campo da pedagogia. A professora respondeu:

*... então, eu precisava de algumas informações por onde começar, na verdade, não é um diagnóstico pra eu poder a partir dele, fazer alguma coisa, mas é até pra poder ganhar tempo mesmo.*

Esses trechos apontam para um objetivo que nos parece legítimo: o diagnóstico médico ou psicológico como informações que auxiliem o professor a descobrir potencialidades da criança e, assim, contribuir de uma forma mais eficaz para seu desenvolvimento. As dificuldades e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem conduzir ou restringir o processo de ensino e sim incentivá-lo.

Outro ponto que nos parece ser de especial importância, refere-se a uma reflexão que as implica mais diretamente nesse processo de transformação da escola, é o que uma delas tão bem definiu como desejo de aprender:

*Eu vejo muito isso, essa questão mesmo da subjetividade que está ali muito forte (...) Eu acho que passa muito pelo desejo de aprender... do próprio professor, por isso que eu me coloco sempre na posição de aprendiz.*

Outra professora fala desse desejo de aprendizagem de forma mais simples, mas não menos significativa:

*Sempre que posso eu compro um livro novo. A gente tem que estar sempre buscando melhorar. Eu tenho que me incomodar com alguma coisa pra poder buscar a solução para aquilo. Se ficar quieto, já passou.*

Essa inquietação que, em vez de imobilizar o professor, promove uma maior reflexão sobre sua prática, também é descrito pela mesma professora que falou sobre o desejo de aprender. Dessa forma, elas apontam o estudo teórico como o caminho para se prepararem para o desafio de receber a criança com deficiência.

*No momento em que a gente já começa a despertar justamente pra essa questão da aprendizagem, de como possibilitar, (...) por que não pode ser qualquer sujeito que está apto a essa aprendizagem? Como fomentar essa aprendizagem, de que forma ele aprende? (...) E como é que o professor desperta para a aprendizagem, que a gente também não sabe. Aí, eu estou falando dessa coisa de desconstruir, sabe, de tentar ressignificar um monte de coisas...*

Essas falas são alentadores porque demonstram uma visão diferente do que parece ocorrer costumeiramente entre professores. Torezan (2002) cita vários estudos que indicam existir uma tendência de os professores analisarem os problemas da sala de aula apenas como problemas relativos à aprendizagem e não como relativos também ao ensino. Ao conceber os processos de ensino e aprendizagem como processos separados, os professores passam a atribuir os problemas de aprendizagem aos alunos e não ao processo pedagógico, subtraindo de si mesmo e da escola a responsabilidade por dificuldades identificadas em sala de aula. Já nestas falas, ao valorizarem o estudo teórico e a reflexão de sua prática, as professoras demonstram uma maior implicação com esta grande mazela da educação brasileira, que é o fracasso escolar, ou, como diria Charlot (2000), as crianças que fracassam na escola.

Ao lado desta condição — desejo de aprender —, identificamos outras falas que remetem a uma posição subjetiva de estar disponível para encarar o diferente, estar aberta para novos desafios:

*Olha, eu tenho uma coisa que faz parte da minha personalidade, eu adoro desafio. Pra mim quanto mais difícil tiver é que eu quero mesmo (...) Então, é uma questão do desejo, do desafio, de querer aprender.*

*Eu acho que tá relacionado com a questão da abertura, e não ter medo também de se expor no sentido de 'eu não sei fazer'...*

Essa professora fez uma diferenciação importante relacionada aos objetivos deste estudo: ela faz uma distinção entre a limitação imposta pelo não saber como trabalhar com a criança com deficiência, que se poderia resolver com informações, e o limite pessoal, subjetivo, quanto à falta de disponibilidade para o novo, para estar aberta às diferenças. Notamos aqui, na verdade, a possibilidade de o professor não querer — ou não poder — saber, mesmo que este conhecimento esteja disponível para ele, por razões pessoais, tema abordado posteriormente, em outra categoria nesta análise de dados.

Por termos enveredado por uma via que contempla a subjetividade dos sujeitos, não podemos deixar de pensar que outra possibilidade que se abre para a análise das falas acima é tomar mais de perto a expressão “desejo de aprender”, que a própria professora reconheceu como um traço no plano subjetivo. Desejo é um conceito caro à psicanálise, pois caracteriza o ser humano como sujeito marcado pela falta, pela incompletude, noção associada à operação de castração simbólica, ponto central da estruturação edipiana. Aprofundar estas considerações escapa ao escopo do presente estudo; o que cabe ressaltar aqui são as articulações possíveis entre psicanálise e educação através da noção do desejo de saber, mais comumente associado ao aluno — para ocorrer aprendizagem, é imprescindível haver o desejo, o conhecimento precisa assumir um brilho fálico capaz de despertar este desejo pelo saber.

Porém, a psicanálise também aponta para o desejo de saber do professor como algo fundamental para que ele exerça o trabalho docente, já que na relação professor-aluno está implicada a enunciação de dois desejos — o de ensinar e o de saber. Assim, se pressupomos que a transmissão está associada a uma verdade do sujeito sobre seu próprio desejo, e não ao acúmulo de conhecimento, está colocada para o desejo de ensinar do professor, uma verdade anterior, algo que deve existir nele antes de assumir o lugar de ensinante: o seu próprio desejo de saber.

É na posição de aluno, enquanto é esse que está referindo ao desejo de saber, que o professor poderá encontrar o lugar de onde passa a vir a ser o “arco da transmissão” (...). Posição de aluno (...) é uma posição de ignorância radical [que] sustenta a operação de trans-

missão à medida que faz faltar no professor o saber. (Mendonça Filho, 1998, p.103-104).

Resumindo, quatro eixos parecem caracterizar a postura de um professor inclusivo: valorização da singularidade do aluno e respeito a seu ritmo, ressaltando suas possibilidades, e não apenas sua deficiência; atenção ao vínculo professor-aluno; uso adequado e não estigmatizante do diagnóstico e a presença de um desejo de aprender vibrante no professor, a fim de que esteja aberto para buscar alternativas de intervenção diante da inegável dificuldade em aprender dos alunos com deficiência.

Constatamos que, considerando o que foi discutido nesta categoria, as entrevistadas concebem a aprendizagem como um processo que ocorre na relação, portanto, mediada pelo professor. Quando falam da diferença entre a performance solitária do aluno e o seu desempenho quando assistido por um parceiro mais experiente, estão abordando o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, que, justamente, ressalta a importância de o professor estar atento aos indícios do potencial do aluno a ser desenvolvido. E ainda, ao reconhecerem os ganhos na socialização dessas crianças, parecem concordar com a visão sociointeracionista de que o papel de escola é envolver o aluno, de forma participativa na sua cultura e, através dela, buscar integrá-lo no seu meio social. Esta imersão na cultura não diz respeito unicamente ao exercício intelectual do indivíduo, porém significa ampliar as possibilidades não apenas de aprendizagem, mas, muito especialmente, de novas formas de interação social.

Vimos também que a questão da valorização de singularidade do aluno, aspecto tão ressaltado pela psicanálise, também está presente no discurso das professoras. Os comentários sobre o aspecto positivo do diagnóstico, no sentido de que as limitações da criança precisam ser reconhecidas, mas não devem restringir o processo de ensino e sim abrir caminhos, é um ponto importantíssimo, pois está relacionado com as expectativas que o professor nutre pelo aluno e tem a ver com o vínculo transferencial que se estabelece entre eles.

Assim, concordamos com Torezan (2002) de que estamos diante de um panorama onde concepções teóricas, que apontam para um novo

modo de analisar a deficiência, ganharam força, redirecionando o foco de atenção não mais para o indivíduo e suas dificuldades, mas para as dificuldades relativas ao processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, sabemos que ter um discurso favorável sobre algo não significa que se tenha garantido uma prática necessariamente coerente com a teoria. Muitos já falaram sobre a educação ser uma área em que o saber acadêmico, muitas vezes, se mostra tão distante da prática cotidiana na sala de aula. Assim, ao lado do discurso sobre as possibilidades de uma prática pedagógica inclusiva, também encontramos exemplos de estratégias inadequadas e dúvidas sobre como lidar com essas crianças que, além de inegável dificuldade inerente às situações, algumas vezes também apontam para concepções equivocadas sobre o que sejam estratégias de cunho inclusivo. Reunimos na categoria seguinte as diversas referências às contradições detectadas, que denominamos de paradoxos da inclusão.

## **Paradoxos da inclusão**

Já registramos acima que encontramos posições bastante diferenciadas entre as professoras a respeito de como entendem a inclusão da criança com deficiência: ora deixam claro o caráter obrigatório de aceitá-las como alunos e o incômodo causado pela deficiência intelectual, ora falam com desenvoltura dos benefícios da inclusão e da proposta de uma escola para todos, relacionando-os com a questão maior da diversidade na escola. Nesta categoria, agrupamos algumas outras referências que mostram incoerências entre um discurso pró-inclusão e relatos acerca da prática cotidiana na escola, assim como dúvidas básicas quanto à proposta inclusiva.

Começamos por uma frase que denota tão claramente essa dificuldade de admitir que se pode ser contra a inclusão: após expor suas críticas contra essa proposta que virou a ordem do dia nas escolas, a entrevistada conclui que não é tão contra assim...

*‘Vamos incluir’ como tá acontecendo esse movimento de inclusão... ‘vamos incluir’, aí inclui todo mundo de qualquer jeito, sem compromisso, sem*

*responsabilidade, sem nada (...) 'Porque tem que incluir, porque tem que incluir, porque vem verba, vem dinheiro', sei lá o que é, eu não sei o que se passa, né? A gente não sabe dessas políticas todas, mas é por aí. Então eu não sou totalmente contra a inclusão.*

Mesmo se tratando de uma escola com certa tradição no que diz respeito à inclusão, ouvimos relatos de que existem professoras que rejeitam assumir não só alunos com deficiência, mas também crianças com experiência de rua, postura totalmente incongruente com a proposta anunciada pela escola:

*Agora eu vou falar daqui, que é uma escola que tem uma proposta inclusiva, não é? Que trazem meninos que têm uma realidade conflituosa e que a gente percebe o quanto é difícil os professores lidarem com essa diversidade. Ficam preocupadas esse ano com quem vai ser minha turma, quem vão ser meus alunos, eu não quero esse, não quero aquele...*

A preocupação de algumas entrevistadas com a “professora do ano seguinte”, aquela que daria continuidade ao trabalho iniciado por elas, demonstra a importância da postura pessoal do professor ante a inclusão, uma vez que a escola parece ter uma proposta inclusiva, mas muitos não a adotam. Uma delas relata que, apesar de já ter garantido, junto à direção, que uma aluna fosse promovida, mesmo sem ter as competências esperadas — para manter o seu vínculo com a turma — estava em dúvida se a colega teria este olhar diferenciado porque a criança ainda está adquirindo a base alfabética. Já outra nos disse que sofreu muito — esta foi a palavra utilizada — diante da decisão de reter a criança, apesar de avaliar as consequências negativas de ela ser separada do grupo no qual já tinha conquistado um espaço e apoio:

*Mas eu não pude aprovar esse menino porque ele ia sofrer muito mais sendo aprovado porque quem ia receber talvez não tivesse preparado para entender isso. E pra fazer um trabalho diferenciado com ele, entendeu? Então ele continuando no mesmo ano, (...) os projetos iam ser diferentes, ele não ia ficar na mesmice (...) Mas e o grupo? E o vínculo que ele já tinha estabelecido*

*com essa turma, que antes batia nele, que não respeitava e que passou a respeitar, passou a aceitar como ele era, então uma série de fatores assim, que precisa ser analisados na escola.*

Além de dúvidas de como “ocupar o tempo” de alunos que não conseguem fazer as atividades previstas no planejamento e de estarem sempre preocupadas em “como manter essa criança na sala”, aparecem também relatos que denotam uma certa confusão sobre como tratar estas crianças. São invocadas tanto a igualdade quanto a diferença. Isto é, ora são impostas regras iguais para todos, negando-se uma óbvia diferença, ora afirma-se o respeito às diferenças, mas adotando uma postura que pode ser considerada superprotetora ou assistencialista.

*... aí eu tratava com qualquer outro menino até porque eu não fui trabalhada para fazer diferente, então exigia deles da mesma forma que eu exigia dos outros. Nem estava certo, nem estava errado, né?*

*Botei uma cadeirinha e uma mesinha do meu lado e ela sentava todos os dias ali, todo mundo sabia que aquela cadeira e aquela mesa eram de E. e ninguém podia sentar. Quer dizer, ela chegava na escola e teve até o respeito dos outros.*

Embora digam ter aproveitado a oportunidade de ter uma criança com deficiência na sala para tratar do tema do respeito às diferenças, encontramos também a dificuldade de falar sobre a deficiência para os demais alunos.

*Eu apresentei ela como uma criança normal, entendeu? Eu não deixei assim bem claro pra eles que ela precisava de cuidado especial. Eu disse: ‘Vem uma nova coleguinha pro grupo, agora eu quero que vocês tenham cuidado’. Só fiz dizer assim ‘tenham cuidado com ela’. Pronto, só fiz dizer isso.*

O exemplo a seguir traz uma dúvida muito comum sobre como lidar com o item “disciplina” com as crianças com deficiência: justifica-se um tratamento diferenciado neste aspecto, da mesma forma que se adotam intervenções diferenciadas nas atividades pedagógicas:

*Por exemplo, (...) M. já bateu em alguém (...) Então os meninos acham que tem que descontar da mesma forma que acontece com os outros. (...) E aí eles falam: Por quê? Pensa que porque ela é assim ela pode bater na gente? Então, entre eles existe essa coisa assim de devolver, de ver igual (...) mas o professor já protege porque sabe que tem esse comprometimento mesmo e até com relação às atividades mesmo. O ritmo deles é mais lento.*

Mantoan (1997) acredita que o fato de os professores tenderem a eximir a criança deficiente da responsabilidade por seus atos revela o paternalismo com que ela é tratada em classe. O desconhecimento das reais possibilidades de desenvolvimento do deficiente mental, ao lado dos preconceitos que cercam sua conceituação, imprimem à educação dessas pessoas um caráter restritivo e protecionista.

Uma das participantes entende que, em nome da inclusão, a escola está sendo levada a não colocar limites em relação a qualquer criança que apresente comportamentos agressivos. Esta relação, que nos parece equivocada, entre inclusão e exclusão de limites é trazida de forma muito veemente por esta professora, como se uma maior abertura da escola pudesse ser confundida por alguns como sendo o mesmo que ficar passivo diante de qualquer atitude desrespeitosa por parte da criança.

Um posicionamento que aponta para a existência de incoerências entre a proposta inclusiva e o cotidiano da escola é a constatação de intolerância religiosa materializada por preconceitos ante a manifestações populares características da cultura de uma cidade como Salvador. Em conversas informais, mantidas durante o período de observação, uma professora relatou a recusa de alguns colegas em comemorarem datas ligadas a tradições populares devido à suposta associação com festas do candomblé. Durante a entrevista, esta participante não abordou o tema de forma tão clara como anteriormente, mas comentou:

*Com a religião, eu acho que quando você vai procurar um emprego ou você se submete a um concurso, você sabe que você vai trabalhar com a proposta da escola. Se é pra trabalhar com o folclore, você trabalha com esse conteúdo mesmo sendo cristã, (...) o problema da religião é isso: eu não faço, mas também não vou aceitar que a escola faça?*

Outra professora também fez menção ao preconceito existente em relação ao candomblé, questionando justamente o contra-senso dessa postura diante de um discurso pró-inclusão que vigora na escola.

*Eu tive professores aqui que me disseram assim: ‘Olhe, não mostre para algumas professoras [sua monografia sobre o candomblé], porque senão elas vão até cortar relação com você’ (...) Então, você é adulta, tem sua religião, e você ainda tem esse tipo de preconceito com a religião do outro, não é? Que é uma coisa que pelo menos, aqui no Brasil, não existe oficialmente.*

Encontramos um depoimento que traz uma reflexão bem crítica sobre o conceito de inclusão quando pondera acerca da sua associação apenas a crianças com necessidades educativas especiais o que tira o foco de outras minorias que também sofrem o efeito de preconceitos.

*As pessoas ficam presas muitas a isso, né? Então, assim, abrir a porta da escola pra crianças com necessidades especiais, na maioria das vezes, físicas ou mentais porque é o que está mais aparente, está ali, no mais concreto. E as outras coisas [etnia, questões sociais, homossexualidade] as outras questões, não são necessidades especiais?*

A rigor, a educação inclusiva tem mesmo essa proposta mais ampla. Crochík (2002) afirma que, independentemente de sua proposta, deve-se pensar os pressupostos inclusivos como crítica à educação atual, que promove a homogeneização e a educação para a competição. Entretanto, a observação da professora merece destaque como um alerta para que este aspecto seja sempre ressaltado, pois, se concentramos o foco da discussão sobre a inclusão nas condições mais objetivas que envolvem a chegada dos alunos com deficiência na escola, tais como acessibilidade ou professores especializados em Libras ou Braille, corremos o risco, em última instância, de camuflar todos os questionamentos que a proposta inclusiva faz à estrutura escolar.

Não foi incomum identificarmos uma ambivalência no discurso das professoras sobre o tema: dizem que aceitam a inclusão, mas fazem a ressalva “a depender do caso”. O comprometimento intelectual severo

e o comportamento agressivo são considerados ou, ao menos sinalizados, como podendo ser motivo para negar o acesso da criança com deficiência à escola.

*Mas uma criança assim como E., por exemplo. Como é... sabe, eu fico pensando, como é que vai ficar essa alfabetização? Na sala de aula (...), é por isso que eu falo da inserção, ela está ali na sala, está num grupo, mas ao mesmo tempo pode estar só.*

*Eu vejo que a escola hoje, não que ela não possa agir com a inclusão, é importante a inclusão sim, agora nem em todos os casos eu acho que é importante incluir, tem casos que a criança é muito agressiva, ela tem comportamentos que não competem a você enquanto educador, você não tem essa competência de estar lidando com aquele tipo de criança ali.*

Utilizando a justificativa de que a criança com distúrbios de desenvolvimento pode sofrer se a escola não estiver preparada, ou seja, alegando o bem-estar das crianças, e não o seu mal-estar em recebê-las, as professoras chegam a questionar se é viável fazer a inclusão daquelas “mais diferentes entre os diferentes”:

*Se ele estiver numa escola em que vai ser respeitado, vai haver uma preocupação de como ele está aprendendo, de como ele vai poder estar avançando em algumas questões, ótimo! Agora se ele tiver ali só por estar ali, não vai ser bom pra ele. Não vai ser bom porque é largado de lado, porque os colegas batem, os colegas criticam, então não vale a pena.*

*Às vezes, ela chaga atacada e quer jogar as cadeiras todas no chão. Mas, normalmente, ela não incomoda ninguém e até interage com os outros meninos. Como desenvolver um trabalho com ela? O que eu faço? Vou deixar ela só olhando o tempo inteiro? Como é que eu vou agir com ela pra que ela me entenda?*

Temos aqui, bem exemplificada, a questão complexa e polêmica apontada pela revisão de literatura em torno do tema: a inclusão na

escola regular é possível, para qualquer criança? Trata-se, efetivamente, de uma questão delicada.

Vários autores, entre eles Prieto (2005), reconhecem que muitas são as denúncias dos riscos de esta população estar na escola e não fazer parte dela e, assim, continuar marginalizada só que atrás dos muros da instituição. Entretanto, ao se alegar que as mudanças necessárias para a inclusão são tão grandes e profundas, e que, nesta realidade escolar atual, as crianças vão sofrer e continuar excluídas, apesar de inseridas, pode-se, na verdade, estar se justificando um imobilismo, um cruzar de braços diante do gigantismo do empreendimento de transformar a escola para efetivamente incluí-las, mantendo-se, portanto, uma postura cômoda e excludente. Nesta linha de raciocínio, pode-se argumentar que, se a escola regular não é o espaço ideal, por seu despreparo, tampouco o é a escola especial, que se transformou, grande parte das vezes, em espaços altamente segregados, onde a criança ficou privada da riqueza do convívio social, sem prepará-la para viver melhor em sociedade conforme era a sua proposta original.

Jerusalinsky e Paez (2001) reconhecem a importância do trabalho das escolas especiais, pois a atitude social com as pessoas com deficiência tornou-se visivelmente menos prejudicial e mais integradora. Além disso, o pessimismo médico atenuou-se e, com isso, as esperanças dos pais também cresceram. Entretanto, se inicialmente representaram uma abertura para crianças e adolescentes antes marginalizados, logo as escolas especiais passaram a resultar em uma prática social discriminatória. À medida que passaram a existir espaços educacionais para onde era possível encaminhar esses alunos, o sistema educativo se sentiu no direito de rechaçar qualquer forma de inclusão.

Esses autores concordam, portanto, que a inclusão, enquanto direito, é indiscutível, porém lançam um alerta aos pais e educadores de que se a inclusão assume o caráter de uma batalha, corre-se o risco de expor demasiadamente as crianças a resistências institucionais que escapam ao nosso controle direto. Portanto, concluem que se deve colocar "... o centro de gravidade da problemática da inclusão escolar e social no encontro entre a criança, seus colegas e docentes, e não nos escritórios de transação jurídico-política" (Jerusalinsky & Paez, 2001, p. 20).

Dessa forma, temos aqui delineado mais um paradoxo da inclusão: pelo ângulo dos direitos humanos e da justiça social, certamente que a escola deve ser para todos; porém, se pensarmos na complexidade do processo de subjetivação humana e na singularidade de cada criança, há de se refletir se a inclusão é benéfica para qualquer criança, em qualquer fase de sua vida e em qualquer escola.

Achamos pertinente trazer as contribuições da psicanálise à discussão deste tema e que preferimos abordar sob a forma de uma pergunta: a inclusão é para todas as crianças e a qualquer custo?

Para autores de orientação psicanalítica, a inclusão escolar tem a ver com a cidadania, no que eles se identificam com outros de diferentes abordagens, mas também com os efeitos que o convívio escolar traz para a constituição do sujeito, isto é, a oferta de um lugar social para essas crianças, algo próprio e legítimo do discurso escolar, que é o lugar de aluno.

Quando pensamos na entrada de alguma criança [na escola], não é só porque ela precisa ser socializada, nem tampouco só porque precisa manter as “ilhas de inteligências” preservadas. Certamente é mais que isso. Pensamos a escola como um lugar subjetivante das crianças que, por algum motivo, encontraram um obstáculo no processo de subjetivação. (Freitas, 2005, p. 122).

Essa questão se reveste de maior gravidade se considerarmos que, entre as crianças consideradas “especiais”, encontram-se aquelas com distúrbios invasivos do desenvolvimento — entre elas as psicóticas e autistas. Em que pese a especificidade da constituição subjetiva dessas crianças em relação a outros quadros de deficiência intelectual, foco do nosso estudo, achamos pertinente trazer esta referência, ainda que breve, pois elas também são consideradas portadoras de necessidades educativas especiais. Além disso, acreditamos que, em qualquer caso, está em jogo o posicionamento ético de pais e educadores de considerar que o desejo da própria criança de aprender e de estar entre outras deve ser o principal motivo de sua entrada na escola.

Kupfer (2001, 2005), psicanalista com ampla experiência no tratamento de crianças psicóticas e autistas, acredita que ela é benéfica para

a grande maioria das crianças, especiais ou não, mas não para todas. Só o estudo de cada caso poderá dizer para quem servirá a escola. Segundo a autora (2005, p. 24), a escola só será benéfica para as crianças psicóticas, “... se, e apenas se, funcionar como operador de instalação de igualdade, da Lei — que, para elas, ainda não existe”. Já para as crianças autistas, “... algumas terão grande dificuldade em aceitar o barulho e a ‘invasividade’ dos outros ao redor. Esse é um custo que pode ser, em alguns casos, maior que o benefício” (Kupfer, 2005, p. 25).

Porém, ainda que teça essas considerações sobre a singularidade de cada caso, Kupfer (2001, p.80) é primorosa ao definir sua posição em favor da inclusão:

A inclusão precisa ser feita de modo a preservar um princípio ético do qual andamos meio esquecidos — o direito de todos à vida — e produz ainda, efeitos terapêuticos para a criança cuja subjetivação encontra obstáculos que um velho pátio de escola ainda pode ajudar a transpor.

Como bem lembra Voltolini (2005), os que trabalham direta ou indiretamente com a questão da inclusão têm chances de sobra para perceber que é um campo repleto de paradoxos e impasses difíceis de manejar. A nosso ver, reconhecê-los é o caminho possível para enfrentá-los, pois se fala muito em aceitação das diferenças, porém, freqüentemente, mais no sentido de tolerá-las do que de reconhecer verdadeiramente a importância da diversidade na sala de aula e na vida cotidiana.

Duschartzky e Skiliar (2001) problematizam essa noção de tolerância, ao afirmarem que se trata de uma necessidade, de um ponto de partida para a vida social, mas que a tolerância em educação também pode significar indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar. Por isso, esses autores propõem

... colocar em suspenso retóricas sobre a diversidade e sugerir que se trata, em certas ocasiões, de palavras suaves, de eufemismos que tranqüilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais simplesmente

porque elas se resguardam em palavras de moda (Duschartzky & Skiliar, 2001, p. 120).

Então, é importante frisar que inclusão não significa homogeneizar, ou, dito de outra maneira, a igualdade que se busca é o direito à diferença. Lembrando o lema da campanha de direitos humanos do Conselho Federal de Psicologia – CFP em 2004 — por uma escola mundo onde caibam todos os mundos —, trata-se de uma educação que acolha todos os mundos sem que isso signifique reduzi-los a um só mundo. A construção de escolas mais acolhedoras às diferenças passa, indubitavelmente, pela crença de que a diversidade faz parte da constituição humana e que é benéfica para todos, pois é nela que crescemos e nos constituímos como sujeitos.

Concluindo a discussão dos dados reunidos nessa categoria que quis sinalizar a complexidade da implementação da educação inclusiva, trazemos a fala de uma professora que se mostrou bastante comprometida com seu papel de educadora, no sentido mais largo do termo. Após falar com paixão de sua profissão, dos projetos que já colocou em prática visando a inclusão e de sua história de luta pelos “meninos”, ela comentou:

*Agora eu vou apresentar uma coisa que você vai dizer: “Ah, eu não acredito!” Ainda não há inclusão. Infelizmente. A inclusão ainda é um sonho... (...) O fato de abrir a escola pra eles entrarem, não significa que você tá incluindo, incluído vai ser realmente no dia em que a gente possa olhá-los como olha pra qualquer outro...*

Mas aí, retomando seu discurso apaixonado pela educação, pondera:

*Deve ser dessa forma mesmo... Não sei... Pra que a gente vá caminhando devagar e acontecendo, trazendo conflitos, porque é com o conflito que a gente cresce, não é? Talvez seja...*

Acreditamos que admitir as dificuldades e ambivalências disfarçadas por trás do discurso politicamente correto, enfim, enfrentar os conflitos inerentes a um processo de mudanças dessa magnitude, é um passo fundamental para a implementação de um projeto educacional inclusivo.

## Sentimentos despertados pela convivência com a deficiência

Como já salientamos, ao longo deste trabalho, mantivemos como um dos focos de interesse a pergunta: de que ordem é o aparato necessário para o professor lidar com o aluno com deficiência? É evidente que existem conhecimentos formais necessários, para trabalhar questões específicas que trazem limites ao desenvolvimento, porém existe uma questão anterior a esta e que fala do desejo do professor.

*Você sabe que tem professor que não gosta de ser professor, né? Que não quer ser, que não se envolve. Que está lá e reclama todo dia e vai lá só pra cumprir o horário. Eu acho que esse professor, como ele não se envolve nem com os alunos normais, imagine com aqueles que exigem mais cuidado, mais atenção.*

Incentivamos as professoras a falarem dos sentimentos vivenciados na convivência com a criança com deficiência e as reflexões pessoais que esta experiência lhes suscitou. Ao longo da entrevista procuramos deixá-las à vontade para que se expressassem de forma mais pessoal, que se afastasse do lugar comum, do “discurso oficial” sobre a inclusão. Acreditamos que o fato de as participantes saberem que a pesquisadora era uma psicóloga com experiência clínica, facilitou o surgimento de falas mais intimistas e revelações de caráter pessoal.

Um dos sentimentos mencionados pelas professoras foi o medo, relacionado a uma reação “natural” diante de situações novas; a deficiência é percebida como algo desconhecido, que pode deixar o professor *assustado* e despertar a tão conhecida resistência às mudanças.

*É o medo mesmo que se forma, não tem conhecimento nenhum, o professor fica meio sem saber como trabalhar, o que fazer, como lidar com aquela situação, o medo faz, às vezes, até com que esse professor rejeite (...) é normal as pessoas se negarem a fazer algo com medo daquela experiência que é nova em sua vida.*

Este sentimento de estranheza ante a deficiência é descrito por uma delas com uma veemência rara de se admitir, mas, provavelmente, muito comum de ser sentida:

*Eu acho que o ser humano precisa evoluir a esse ponto pra saber lidar com essas questões que antes eram colocadas como guetos, então isso é o escondido, é o feio, é o que ninguém quer ver, é o que não é bom, é o deformado (...) A gente está lidando com as diferenças o tempo todo, só que essas crianças não são tratadas como diferentes, são tratadas como aberrações, como absurdos, o impossível dos impossíveis, então a primeira coisa é a gente estar se preparando pra essa coisa que não é fácil, até porque você não toma aula de consciência sobre inclusão, de querer incluir...*

Outra referência ao medo surgiu diante do receio de uma possível reação agressiva de uma aluna, na qual a entrevistada associa deficiência mental e agressividade, como se uma justificasse a outra.

*Teve uma vez que eu vinha com uns cadernos, ela chegou assim, puxou o caderno da minha mão, mas com uma força tão grande que eu confesso que eu fiquei com medo. Que reação, além dessa de estar puxando o caderno, ela podia ter? Sei lá, podia ser um tapa, né? Aí eu fiquei: Meu Deus do céu! O que eu faço se essa menina me meter uma tapa aqui? (...) Mas a criança com necessidade, a gente já sabe, que essa agressividade faz parte do comprometimento...*

Destaca-se aqui a importância de uma formação que prepare o professor para lidar com essas crianças, e, assim, evitar situações de rejeição advindas justamente dessa total falta de conhecimento sobre as deficiências. Porém, a colocação de que *não se toma aula de consciência sobre a inclusão* faz pensar que há um aspecto ético, não só teórico nesta formação.

Estes depoimentos mostram a tendência das professoras de resistir a receber alunos com deficiência devido ao desconhecimento que acentua ainda mais o impacto psíquico diante desses que são considerados mais do que diferentes, *o impossível dos impossíveis*. Ao comentar os mecanismos que estão em jogo no preconceito, Crochík (2002, p. 286) analisa que:

... a deficiência é real, mas é difícil separá-la da atribuição social dada a ela, de sorte que o preconceito contra o deficiente se alimenta de estereótipos formulados socialmente e encontra ressonância nas necessidades psíquicas do preconceituoso, como a necessidade primitiva, descrita por Freud (1986)<sup>4</sup>, de diferenciar entre bom e mau, julgando como bom o que é nosso e mau o que independe de nós.

Ainda como exemplo da angústia que o contato com a deficiência pode trazer, apresentamos o relato de uma professora que se estendeu falando de seus sentimentos diante de uma criança com paralisia cerebral, aluna de uma colega sua em outra escola:

*Mas eu ficava assim angustiada porque ela não falava e o olhar dela, quer dizer, ela não falava com a boca, mas o olhar dela de alegria, de satisfação, de desagrado, às vezes, quando não estava agradando, era tão falante, era tão expressivo que dava uma coisa lá dentro assim... Sabe quando aquela dor que vai assim até o útero? (...) Eu achava assim que era expor demais, aí tinha hora que eu achava que não, que ela tinha o direito de estar ali. Ela participava dos jogos, das brincadeiras, com o movimento da cabeça, com a mãozinha dela que movimentava, como ela vibrava...*

Continuando, ela descreve seu movimento de aproximação e afastamento, dando-se conta dos mecanismos projetivos que estavam em jogo na sua relação com essa criança:

*E eu me perguntava assim: Mas porque, meu Deus, que ela tem que estar aprisionada naquele corpo, porque os olhos dela eram muito eloqüentes sabe? Porque a mão dela não podia escrever, porque a boca não podia falar, o corpo dela, você sabe que a gente se expressa muito com o corpo... Tinha horas que eu dizia assim: Meu Deus, salve-me do olhar dessa criança, porque eu acho que ela nem olhava pra gente com esse olhar que a fantasia da gente fazia a gente ver. Mas aí quando você tá toda enrolada... ao mesmo tempo*

---

<sup>4</sup> Refere-se ao texto Mal-estar na civilização (1930).

*que eu fazia o movimento de me aproximar para conhecer, ao mesmo tempo eu tinha medo, entendeu?*

Este depoimento retrata toda a ambivalência que qualquer um pode sentir diante da estranheza causada pelo corpo de uma pessoa com paralisia cerebral, e das limitações severas que ela pode impor. Descreve também a maravilhosa possibilidade de participação que a inclusão escolar pode proporcionar, se existirem os recursos materiais apropriados — neste caso, a criança dispunha de computador com teclado adaptado para sua comunicação — e o empenho de professores dispostos a tentar facilitar seu desenvolvimento.

De acordo com a leitura psicanalítica, a pessoa com deficiência denuncia as nossas próprias limitações e fragilidades — ou o risco de chegarmos a ter dificuldades semelhantes. Tal projeção pode funcionar como um motivo inconsciente de evitar a convivência com elas. Sabemos que seria difícil obter respostas prontamente afirmativas quanto a essas questões, pois envolvem mecanismos psíquicos inconscientes, mas, em nosso roteiro de entrevista, incentivamos as participantes a falarem sobre as repercussões mais subjetivas que esta convivência com a deficiência lhes suscitou.

Em geral, elas não associaram a dificuldade de enfrentar suas próprias limitações pessoais ou o receio de adquirir uma deficiência como possíveis motivos que pudessem influenciá-las a evitar receber esses alunos. Entretanto, fizeram uma associação com o tema da maternidade.

*Eu fico pensando, se eu tivesse um filho deficiente, eu ia fazer o quê? Eu ia botar na escola especial ou na escola normal? Será que eu saberia lidar com isso?*

*Era uma coisa assim, era um paradoxo. Eu ficava com aquela coisa assim: será que se fosse minha filha, eu trazia? E aí ao mesmo tempo, eu achava que sim, ao mesmo tempo eu achava que não...*

Uma delas fala da possibilidade de alguma professora — não ela própria — chegar a temer ter um filho com deficiência como um “castigo” por ter recusado um aluno com estas características:

*A ideia que me vem é aquela coisa da culpa, do castigo, aquela coisa 'olhe, se você não fizer isso você vai ser castigada', imagine a gente ficar pensando que o fato de eu não ter aceitado uma criança para incluir e tiver um filho assim, foi um castigo de Deus. Mas só que eu não veria por esse lado, eu acho que se veio é porque você tinha que passar por isso, até pra aprender a lidar.*

Já uma outra acha a experiência positiva que teve com alguns alunos da escola, serviu para deixá-la mais tranqüila quanto à possibilidade de ser mãe de uma criança com deficiência, ressaltando que foi a postura da mãe de uma delas que a levou a pensar nisto com mais naturalidade. Mas também se refere a uma colega, cujo medo de ter um filho deficiente certamente poderia impedi-la de ser professora dessas crianças.

*É lógico que ninguém deseja, mas ajudou muito porque tem a experiência de M. que eu acho excelente, a autonomia, a relação que M. tem com a mãe e ninguém diz que aquela criança é Down, a relação é muito boa e aí M. é tranqüila, então tem muito também da relação com a família, essa base que a família, no início, vai dar à criança, então me ajudou bastante, eu não tenho medo não.*

*Conheço gente que até não tem filho porque, na experiência familiar, tem algum parente com alguma deficiência e aí tem medo de ter filho pra não vir com essa deficiência porque não tem esse equilíbrio emocional pra lidar, então uma pessoa dessas, em sala de aula, não tem como trabalhar com uma criança assim...*

Quanto a essa possível reação de angústia diante da deficiência, o professor é afetado como qualquer outra pessoa inscrita em uma sociedade que cultua a beleza física e o ideal de completude. Porém, ao professor, é atribuída a tarefa de ensinar a essas crianças, baseado numa visão de educação que, como vimos, valoriza muito a aprendizagem acadêmica e o avanço cognitivo. Constatamos então, que, se não percebem a relação entre deficiência e possíveis limitações na esfera pessoal, falam disso freqüentemente na esfera profissional.

Uma referência que aparece em quase todas as entrevistas é a vivência de angústia diante da deficiência intelectual, geralmente associada à frustração devido à falta do avanço cognitivo, a ponto até de tirar a importância dos ganhos sociais, inegavelmente adquiridos na escola regular. Apesar de saberem das restrições à aprendizagem impostas pela deficiência intelectual, pode ainda persistir a fantasia de que, mediante sua intervenção, o aluno irá aprender mais facilmente.

*Nunca tive problema nenhum com B. na escola, nem eu nem nenhum outro professor, então a mãe está muito satisfeita por conta disso. Eu não estou muito satisfeita por conta que eu queria fazer mais. O professor, apesar de ter conhecimento de que os procedimentos são tão importantes quanto o conhecimento mesmo... específico, acadêmico... Mas a gente fica muito voltado para o pedagógico, a gente quer muito que a criança avance cognitivamente, então eu me sinto, às vezes, um pouco assim frustrada porque eu vi avanços, mas o que eu queria não deu...*

*Então tinha hora que pirava o cabeção. Porque... Você é acostumada a lidar com crianças normais ou ditas normais que apreendem o conhecimento assim mais rapidamente. Se esta é a maneira, por que não acontece, por que você não vê de imediato, não é? Não é aquela coisa que você vê. Aí eu descia e dizia assim: gente, eu estou com o cabeção pirado. Alguém me ajude, me dê uma dica. Vinha, dava uma respirada e voltava para o trabalho...*

As professoras parecem defrontar-se com um sentimento de fracasso ao constatar que o conhecimento que possuem não se aplica a estes alunos que encarnam a radicalidade da diversidade, o topo de uma espécie de “escada” de dificuldades de aprendizagem que denuncia a arbitrariedade da dita gradação de problemas que, antes da proposta inclusiva, eram facilmente encaminhados para a escola especial. Está posto o conflito entre o aluno ideal x real com matizes ainda mais intensos. As professoras falam deste incômodo de diferentes formas: *frustração* por não constatarem avanço cognitivo; necessidade de que *percam a fantasia* de que as crianças com deficiência aprendam do mesmo jeito; *professor é ansioso, quer resultado*. Aqui, temos a dificuldade do professor em se dar conta de que sua ação pode ter limites, apesar de sua intenção

de ensinar as competências esperadas para aquela faixa etária/série, pois a deficiência se impõe, questionando o conhecimento pedagógico que o professor dispõe para atuar como mediador que possibilite as tão esperadas aquisições cognitivas.

O trecho a seguir traduz claramente este incômodo que a criança com deficiência pode causar no professor. A entrevistada prossegue avaliando que, diante deste incômodo, há dois caminhos: ou o professor começa a se inquietar com sua prática e passa a refletir sobre ela, ou então, aquele que não tem essa condição para reflexão, “*passa batido*”:

*Eu sei que muitos professores se sentem ameaçados ao ter uma menina ou um menino Down ou com qualquer outra deficiência na sala porque essa criança, veja, esse é meu ponto de vista, porque essa criança nos coloca em cheque ... é como um espelho das nossas próprias competências em trabalhar com elas, sabe? É tão complexo isso... É como se nós quiséssemos... Mas o que na verdade a gente vê o tempo inteiro é assim: ela não é capaz e se não é capaz, eu não vou perder meu tempo. Mas, por outro lado, eu acho que no momento em que nós professores temos uma menina dessas na sala, ao mesmo tempo que a gente pensa que a culpa é dela por ela ter a doença e que nós não temos que nos sentir responsáveis, ao mesmo tempo incomoda por não saber fazer. De não saber construir conhecimento, produzir conhecimento com essa menina. Então eu acho que isso incomoda o professor, claro!*

É digno de nota que ela usou a expressão “espelho”, palavra que traduz tão bem este tema do apaixonamento ou rejeição pela própria imagem. Trata-se de uma fala que nos pode remeter ao conceito do narcisismo da teoria psicanalítica, noção que utilizaremos para dialogar com os dados apresentados, buscando refletir sobre os componentes subjetivos da prática docente com alunos com deficiência.

Já apontamos que o estudo do narcisismo vai possibilitar abordar a relação professor-aluno pelo viés do lugar privilegiado que o professor assume diante do aluno como modelo. Se, como Freud assinala, o amor é um dos motores principais da educação, ele o é por preservar a satisfação narcísica, isto é, a conformação do sujeito a um ideal que pais e educadores o incentivam a atingir.

O educador e, especialmente, os pais tendem a projetar sobre a criança seu ideal do eu, introduzindo na relação educativa as vicissitudes de sua própria história. Para a psicanálise, não é possível aceitar que o educador aja unicamente por meio dos princípios educativos: por trás dos princípios e racionalizações que os sustentam, a vida fantasmática dos pais e professores tem um papel de extrema importância na estruturação da criança. Assim, em toda relação educativa, está em jogo o enebriamento narcísico de ocupar para um outro o lugar de ideal e moldá-lo de acordo com seus ideais (Milot, 1995).

Freud (1914/1990), ao teorizar sobre a questão do narcisismo, ressaltou a importância dos filhos na economia psíquica dos pais, utilizando a expressão *Sua Majestade, o bebê*, para tentar explicar o investimento libidinal dos pais nos seus filhos. Descreve a tendência dos pais em projetarem seus ideais na criança, formando a expectativa de que ela realize os sonhos a que eles próprios tiveram de renunciar. “Assim, eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho (...) e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele” (Freud, 1914/1990, p. 108).

Esta busca do narcisismo perdido é bastante evidente na relação dos pais com seus filhos. O nascimento de uma criança, quando desejado, é um acontecimento celebrado e enaltecido pela família. Já o nascimento de um bebê com alterações no seu corpo que implicam limitações diversas ao seu desenvolvimento, não provoca comemoração e, sim, decepção e angústia diante desta realidade inesperada e impossível de ser modificada. Nesses casos, em vez de elevar a auto-estima dos pais, este bebê provoca uma ferida narcísica: o projeto dos pais se quebra dolorosamente, pois, no lugar do filho desejado, precioso reduto do narcisismo parental, eles têm que lidar com o filho com deficiência.

Por outro lado, toda essa dificuldade de aceitação de um filho deficiente tem razões sócio-históricas, ancoradas na representação social da deficiência, concebida como condição incapacitante e impeditiva, inspirando atos de caridade, proteção e filantropia (Sá, 1997, 2001).

A família passa, então, por um longo processo até chegar à aceitação de sua criança deficiente e à construção — ou não — de um ambiente familiar mais preparado para incluir esta criança como membro integrante da família.

A elaboração subjetiva dessa ferida narcísica implica o fato de os pais darem um significado a este filho em sua história pessoal. Trata-se de um verdadeiro trabalho de luto, conforme descrito pela psicanálise: “Um luto, de modo geral, é a reação à perda de ente querido, à perda de alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido, como um país, a liberdade ou o ideal de alguém” (Freud, 1917/1990, p. 275).

Freud (1917/1990) chama atenção de que o processo de retirada da libido do objeto perdido para o investimento num futuro objeto substituto é lento, exigindo grande dispêndio de tempo, prolongando-se psiquicamente, nesse meio tempo, a existência do objeto perdido.

Retomando a relação professor/aluno, constatamos que, na medida em que apresenta um déficit orgânico real que dificulta a aprendizagem em diferentes níveis e extensão, a criança com deficiência intelectual não ocupa o lugar do aluno ideal que reforça o narcisismo do professor, muito pelo contrário, marca a sua ignorância — exigindo mais estudo e reflexão sobre sua prática — ou mesmo sua impotência — nos casos onde não seja mais possível compensar uma longa ausência de estimulação desde os primeiros anos de vida, resultando em crianças ou mesmo adolescentes já com uma grande defasagem intelectual que dificilmente conseguirão ser alfabetizadas, como é a expectativa das professoras. Postulamos, então, que esta negação de um ideal também provoque, guardadas as devidas proporções, uma ferida narcísica no professor, só que, evidentemente, sem a carga emocional tão mais intensa característica das relações entre pais e filhos.

Assim, além de ter que rever suas concepções sobre a deficiência e a influência da educação no desenvolvimento dessas crianças, o professor é convocado a lidar com toda essa mobilização que o convívio com a deficiência pode trazer e ainda “... introjetar a ideia que se aprende com as diferenças e no encontro com as singularidades” (Milmann, 2001, p. 108). Neste sentido, falamos da importância de um trabalho de luto necessário também para os professores, para salientar que se trata de uma elaboração psíquica que exige a renúncia a um ideal e a busca de objetos substitutos que voltem a recompor a satisfação narcísica perdida.

Nesta perspectiva, é interessante ressaltar que, embora tenha sido com menor frequência, colhemos depoimentos falando que o trabalho

junto a essas crianças também pode ser uma boa oportunidade de obter gratificação com a profissão. As professoras constataam a importância de sua mediação para o desenvolvimento da criança em termos de comportamentos adequados à convivência social e, a depender do caso, também progressos, ainda que mais lentos, rumo à alfabetização.

*Acho que todo professor deveria ter um B. na sala, pelo menos uma vez na vida profissional, eu estou encantada. (...) pra mim, tirando a questão cognitiva, que eu não pude ajudar muito, foi muito bom, muito bom mesmo trabalhar com B.*

*E aí ele falou uma coisa que me emocionou profundamente e me deu uma felicidade muito grande porque o que ele me disse é a coisa que eu mais acredito enquanto pessoa e professora. Porque no dia que eu perder isso, eu deixo de ser professora (...) E era exatamente D. no crescimento dele enquanto ser humano, que me fazia acreditar que ainda valia a pena eu estar fazendo o meu trabalho. Que eu estava indo no caminho certo...*

Escutamos também que essa convivência, inicialmente tão temida, foi o que viabilizou a possibilidade de conhecer melhor as reais consequências da deficiência e assim desmistificar certos significados culturalmente tão arraigados a respeito desta população.

*... historicamente, essas crianças estavam escondidas, estavam lá trancafiadas, a gente não tinha esse contato e ficava... criando hipóteses de como seria, do que elas poderiam fazer, de como eram, e depois a gente vê que não é nada daquelas fantasias todas [refere-se à agressividade e à higiene].*

*Eu acho que esse movimento de incluir é difícil porque a gente não tá preparado, mas quando vier de uma outra vez, você já sabe como lidar porque você já passou por isso, então você precisa viver, experimentar pra você saber como é que vai lidar, mas rejeitar não é a melhor solução.*

Uma delas ainda é mais veemente ao afirmar que essa vivência possibilitou um outro olhar sobre as pessoas com deficiência. Esta fala, a nosso ver,

foi a passagem que mais se aproximou de uma concepção da deficiência de acordo com o modelo social que caracteriza a educação inclusiva:

*... se for dado chance a essa pessoa, ela pode viver normalmente como as outras pessoas ditas normais, então cai por terra os preconceitos e esse lado de você ver, não enxergar a deficiência, não enxergar a síndrome, não enxergar a doença... Não tratar como coitadinho. Você ter uma relação tranqüila com aquela pessoa sem você estar cheio de melindres, sabe aquela coisa que a gente tem, e quem não tem um pouco dessa informação, tende a fazer?*

Além disso, parece que, após superarem os receios de receber esses alunos, esta prática passou a ser significada como uma possibilidade de enriquecimento pessoal e profissional, na medida em que serviu de estímulo tanto para refletirem sobre a diversidade humana, como para buscarem mais conhecimento.

*Saber lidar com as pessoas e respeitar mais as diferenças. Na teoria é fácil. Difícil é quando você começa a conviver com aquilo. Agora o que você cresce como pessoa, como profissional, como gente... Começa a ver com outros olhos...*

*Eu acho que a questão de ser mais tolerante, porque eu sei que eu preciso ser mais tolerante até comigo mesma, então, essa coisa de ser tolerante com o outro, de entender o outro, de ver que o outro tem sentimentos, limitações...*

Enfim, em vez de a angústia ante a deficiência funcionar como um fator paralisante, passa a provocar uma inquietude que se transformou em busca de respostas através do estudo teórico e da análise de sua prática.

*... é um desafio você ir buscar alguma coisa pra ajudar aquela criança, pra aprender como lidar com ela. É um desafio não só para o educador como para a escola como um todo. Dá a sensação de que você ainda tem muita coisa pra aprender, muito o que estudar. Que é a teoria que vai lhe dar o respaldo que você precisa pra lidar com essa angústia toda.*

Essa reflexão, elaborada a partir dos dados, nos levou a pensar que, para um professor se sentir motivado a encarar a deficiência como um desafio a ser enfrentado em vez de evitado, é fundamental que sejam colocadas metas viáveis e atribuído um reconhecimento à sua mediação, a fim de que o seu trabalho tenha chances de ser avaliado como uma experiência estimulante e não frustrante.

Durante a observação participante, numa conversa informal, colhemos um depoimento de uma das professoras que nos parece traduzir bem o que queremos apontar. Após participar de um congresso onde foi abordado o tema da inclusão, comentou em tom de desabafo que “... *desse jeito, vou mudar de profissão (...)* Só vi gente falando mal do professor (...). Os pais [que ouviram estas palestras] devem ter saído muito preocupados (...). Será que está tudo tão ruim aí fora?”. Falou então da prática pedagógica com C., seu aluno com síndrome de Down, dizendo que ela consegue ter um olhar diferenciado para ele e dar uma atenção maior, que certamente não é a ideal, mas, ainda assim, constata a importância de sua mediação.

O caminho delineado por essa análise para facilitar a inclusão seria a adoção de uma política de educação que valorizasse as aquisições em termos de autonomia e atitudes, já que estes ganhos são a grande fonte de gratificação que as professoras mencionaram, ao trabalhar com as crianças com deficiência intelectual. Isto pode ajudá-las a refletir que, se uma criança não está apta a ser alfabetizada, não significa que ela não possa ser incluída na escola regular, pois, freqüentando este contexto escolar, ela usufrui de um direito à convivência que, inegavelmente, será fundamental para seu desenvolvimento e futuro enquanto cidadão.

Além dessas discussões sobre conhecimento e concepções pedagógicas, também sinalizamos que toda essa mobilização afetiva frente à inclusão da deficiência nas escolas aponta para uma outra perspectiva da formação para a educação inclusiva, tema que trataremos a seguir.

## A formação do professor para a educação inclusiva

Logo no início da análise dos dados, chegamos a questionar se o tema formação do professor para educação inclusiva chegaria a se constituir como uma categoria bem delimitada, pois, ao invés dos professores focalizarem quais eram as suas expectativas em relação à formação que lhes possibilitaria realizar seu trabalho com qualidade, este tema era tratado através da ausência, isto é, o que aparecia, de maneira mais evidente, era a queixa do despreparo, aliada ao reconhecimento da importância da formação para a implementação da inclusão na escola regular.

*Então, teoricamente, é perfeita a inclusão, a construção da cidadania, o respeito às diferenças, mas quem prepara o professor para isso?*

*O que eu percebo é que quem não tem nenhum conhecimento dessa área vê muito assim... como um bicho papão, como algo muito difícil de se lidar, que é quase impossível, então tem um pouco dessa pintura que as pessoas fazem, então talvez se existisse esse preparo antes, isso iria cair por terra então...*

É bom lembrar que o nível de escolaridade das professoras dessa escola é alto, ou seja, isto não representa o panorama da maioria das escolas da rede. Mas se, ainda assim, encontramos queixas quanto ao despreparo, podemos antever como o restante das escolas da rede pode-se referir a este item específico — a formação do professor para a escola inclusiva. Neste sentido, uma professora que trabalhou na Prefeitura de uma cidade próxima a Salvador, relatou a reação dos professores diante da proposta da inclusão; na sua opinião *o nível de desinformação é muito grande*, deixando clara a importância de uma formação especificamente voltada para a inclusão.

*Quando nós fomos trabalhar essa questão das leis, um professor gritou logo: 'O que eu vou fazer com esses meninos? Como é que eu vou receber um menino maluco na minha sala? Débil? Eu vou fazer o quê?' A fala foi exatamente essa. 'A Prefeitura vai dar formação à gente? Vai pagar algum curso que ensine a gente a lidar com eles?'*

Ao longo da análise, fomos reunindo mais subsídios para tratar desta questão tão relevante. Ainda que não formulem uma proposta mais objetiva, dois grandes temas caracterizam a opinião das professoras sobre a formação para a educação inclusiva, que podem até parecer, à primeira vista, contraditórios, mas que foram tratados comumente como complementares: tanto elas demandam uma “formação específica”, isto é, informações gerais sobre as deficiências, quanto salientam a importância de uma formação que desenvolva uma “visão da inclusão”, ou seja, a aceitação das diferenças, o respeito à singularidade.

Começemos pelo que elas consideram como sendo “formação específica”. Trata-se do *lado teórico do que são os transtornos*. Uma professora que esteve fazendo uma pós-graduação em educação especial definiu assim o que pensa a respeito:

*É esse conhecimento miudinho que eu falo, é conhecer mesmo deficiência, saber o que é, o que causa, saber como intervir de forma que realmente vá ajudar a essa criança a se lançar, quais são as dificuldades da criança que tem tal deficiência, quais são as adaptações que esse professor pode fazer na sala de aula, no seu plano, na sua rotina pra realmente favorecer a aprendizagem dessa criança, então esse conhecimento miudinho é muito voltado pra isso.*

Essa demanda tão recorrente por uma “formação específica” parece ter algo em comum com a demanda por um diagnóstico, pois ambas se complementam e podem ser utilizadas de uma forma totalmente diversa dos motivos alegados pelas professoras, isto é, como auxílio para a inclusão. Como já discutimos, o diagnóstico pode facilitar a rotulação da criança, e assim ser uma justificativa para não investir nelas; da mesma forma, este conhecimento sobre as características das deficiências pode provocar uma visão generalista que desconheça as singularidades de cada caso, como se houvesse fórmulas prontas para lidar com cada quadro em particular. Por outro lado, como fruto de nossa reflexão sobre o tema da formação específica, teceremos mais adiante, algumas considerações sobre quais seriam, na nossa opinião, as informações relacionadas ao campo da saúde que realmente são necessárias para que os professores possam desempenhar bem o seu trabalho com essas crianças.

Apesar de insistirem nessa necessidade de informações sobre etiologia e prognósticos, há professoras que se lembram de ressaltar que “... esse conhecimento sobre a questão maior do deficiente, (...) o que cabe para todos deve conviver com o que cabe para cada um...”, ou seja, “... este conhecimento geral não substitui uma formação que propicie esse olhar menor, que nos dá condições de nos debruçar sobre a história daquele menino e procurar caminhar...”

Assim, prosseguindo nessa linha de reflexão, elas explicitaram, de diferentes formas, a importância de um outro tipo de formação, sinalizando que as vertentes pedagógicas e psicológicas precisam caminhar juntas nesta qualificação do professor para a inclusão.

Certas falas destacam que existe uma formação para se trabalhar a questão da aceitação das crianças “diferentes”, seja qual for esta diferença. Desta forma, dão ênfase à apropriação de um saber que permita a ação pedagógica, além do já referido “conhecimento específico”.

*... então, desde que eu cheguei aqui, sempre foi trabalhado com a gente em formação, essa visão mesmo que na sala existe alunos diferentes e que a gente precisa estar trabalhando essas diferenças, sem preconceito e sem discriminação. E está tentando fazer, tanto faz essas diferenças de classe social, diferenças cognitivas, que a gente tem bastante, né? Infelizmente, diferença de idade.*

*Então não é só o aparato físico que é necessário, é muito mais a formação e conscientização das pessoas, a aceitação das pessoas que estão na escola. A diversidade está aí, em todos os setores, não é?*

Uma professora é bem clara ao afirmar que, ao se falar em educação e, particularmente, em educação inclusiva, não bastam competências teóricas, são necessárias também o que ela chama de “competências emocionais”:

*... além dessa competência teórica, ele tem que ter uma outra competência que passa, eu acho, pela competência emocional, pela competência assim... de formação, de valores, dessa coisa assim bem de moral, de ética, sabe? É*

*porque dessa maneira, você vai oportunizar o outro. Porque se você crê nessas coisas, você vai possibilitar que o outro mostre essa parte dele.*

*... não adianta você ter essa pretensão técnica se você não tem boa vontade, se você não tem interesse, se você não tem solidariedade, se você não tem outras coisas que vêm junto da competência técnica, entendeu?*

Outra traz uma dimensão não menos importante na formação do professor, que é a política:

*Aí vêm as questões sociais. (...) é como se você tivesse com uma bandeira, defendendo-a o tempo todo em prol desses meninos (...) [é importante] ter o conhecimento básico do mundo, não só da pedagogia.*

As professoras que demonstraram preocupação com essa formação mais ampla, têm a percepção de que este processo envolve “autoconhecimento”, pois lidar com alunos com histórias de vida tão sofridas, sejam os meninos de rua ou as crianças com transtornos no desenvolvimento, pode mobilizá-las emocionalmente, de acordo com o que já discutimos anteriormente.

*Então, eu acho que essas questões estão nas limitações mesmo, e o trabalhar com o deficiente é trabalhar com uma outra limitação nossa (...) e que essa limitação vai pelo autoconhecimento (...) porque quando você for mexer, você vai ver que é por causa dos seus preconceitos, por causa das suas limitações...*

*E aí o bom professor é justamente isso, estar atento às necessidades deles, ao mesmo tempo às suas porque pra você tratar das questões dos meninos, você tem que ter muito bem tratadas as suas.*

*Na verdade, eu acredito que o professor precisa ser teraputizado, porque se envolve com as questões dos alunos, tem seus problemas e talvez seja por isso que não segure e não consiga enxergar algumas coisas que são tão claras para uns e que não são para outros...*

Uma compreensão possível para esses trechos da narrativa delas é que o acesso ao conhecimento pedagógico, ainda que seja uma condição necessária, parece não ser suficiente para garantir uma prática inclusiva, já que as professoras pareciam conhecer os princípios pedagógicos que justificam a inclusão, mas, nem por isto, deixaram de frisar a dificuldade de colocá-los em prática, não só por condições objetivas (o número de alunos, falta de apoio da SMEC), mas também — ou talvez, quem sabe, principalmente — devido a competências de outra ordem, da esfera pessoal, subjetiva, acerca do que se referem de diferentes formas: competências emocionais, éticas, aceitação das diferenças, autoconhecimento, abertura para o novo, desejo de saber.

Vale a pena ressaltar que, ao colocarmos em evidência este aspecto subjetivo sinalizado pelas professoras, adotamos uma concepção sobre a educação semelhante a Almeida (2002) que, ao abordar a formação dos psicólogos no contexto escolar, busca o apoio de teorias que enfatizam os fatores objetivos e subjetivos do processo de ensinar-aprender, as condições do contexto sociocultural, a importância das relações inter e intra-subjetivas professor-aluno, o aprendiz como sujeito do conhecimento e o papel social da escola, na formação do cidadão.

Como viabilizar, então, essa formação que realmente favoreça a aceitação da diversidade dos alunos na escola? Vamos retomar a opinião das entrevistadas a respeito desta questão.

Uma delas diz que o caráter “tradicional” da formação do professor gera *muita dificuldade para entender* as inovações da proposta inclusiva:

*A formação que o professor teve é extremamente tradicional, e a resistência à mudança é muito por aí (...). Tem a resistência ao estudo, boa parte dos professores não querem mais estudar. Você conta nos dedos quem leu os PCNs, instrumento norteador do trabalho da escola. E com relação ao aluno especial, não tem muita coisa que chegue até o professor da escola pública.*

Elas ainda sublinham um outro aspecto muito importante: devem-se aplicar aos professores os mesmos princípios com que se trabalha com os alunos, sendo o trabalho de Vygotsky explicitamente citado:

*É como a questão que Vygotsky traz, essa construção se dá entre os pares (...). Porque é justamente dessa forma, socializando o que sabemos (...) que a gente cresce. A formação do professor está para a formação dos meninos, nessa perspectiva de construção do conhecimento, do coletivo.*

*Existem os princípios que querem que a gente trabalhe com os alunos e que precisam ser trabalhados também com os professores, que são: conhecer a história de vida desses professores, trabalhar a escuta, o ritmo.*

A referência à socialização do conhecimento através de trocas de experiências positivas em torno da inclusão foi uma indicação clara. Salientam que esta poderia ser uma forma de estimular o professor a buscar alternativas diante da deficiência dos alunos. Além disso, esta troca entre colegas é vista como um espaço mesmo de apoio diante das dificuldades vivenciadas na sala de aula.

*... eu acho que precisa se construir bons trabalhos de relatos de experiências que deram certo com crianças portadoras de qualquer tipo de deficiência (...) e mostrar que é possível trabalhar com essas crianças, agora, partindo de experiências, porque até então o que a gente vê é o difícil (...) Então, precisa se reverter essa característica aí.*

Os caminhos psicológicos da formação para educação inclusiva — isto é, esta suposição de que tal formação não se dá apenas através do acúmulo de conhecimento pedagógico por envolver igualmente fatores subjetivos — parecem-nos estar bem sinalizados nos comentários que as professoras fazem sobre o projeto Super(ação).

Queremos ressaltar que nós não realizamos uma análise do conteúdo do curso ministrado pelo projeto Super(ação), pois isto fugiria do desenho estabelecido para essa pesquisa. Apenas nos detivemos na relação que elas fizeram entre o que aprenderam e sua prática em sala. Apresentamos, em seguida, as dúvidas que esta questão nos foi suscitando e as articulações que fomos fazendo no decorrer da análise dos dados.

Chamou nossa atenção que, entre as cinco professoras que fizeram o curso, quatro são bastante enfáticas ao afirmar que o conhecimento

adquirido nesse curso não pode ser aplicado aos alunos com deficiência. Apenas uma delas viu no programa que seguiram um incentivo para se dedicar mais ao estudo nessa área, levando-a a inscrever-se em um curso de especialização em educação especial.

O Projeto Super(ação) é apresentado com um conteúdo “excelente”, mas dirigido, na verdade, às crianças “normais”, pois tratou dos níveis de escrita e de jogos pedagógicos que dinamizam a aula e facilitam o aprendizado.

*O curso Super(ação) foi excelente, mas é um curso que trabalha mais os níveis de escrita, jogos de forma geral, não entra no conhecimento específico mesmo [sobre deficiências].*

*Eu não consegui enxergar esse trabalho com a criança portadora de síndrome de Down porque o trabalho que estava sendo apresentado ali é o trabalho que a gente já faz normalmente com os meninos (...) Então, a gente que está na sala de aula sabe que não é a mesma coisa. Ou, se é a mesma coisa, a gente sabe também que o tempo é maior, então tem toda aquela revisão de ajustar o currículo...*

Uma das professoras foi mais explícita em relação ao assunto, relatando as frustrações das colegas do curso por não obterem *informações mais específicas* sobre as deficiências. Comentou também as respostas que obtiveram das formadoras diante do questionamento que as professoras fizeram a esse respeito:

*O retorno que nos davam, era que as intervenções, todas as atividades, eram pra ser feitas com todas as crianças. Que seriam feitos praticamente da mesma forma, que eles aprendem da mesma forma em um tempo maior.*

A princípio, pensamos que tal resistência de aplicar, às crianças com deficiência, esse conhecimento pedagógico reconhecido como sendo de boa qualidade, devia-se ao preconceito de algumas professoras em relação à capacidade de aprendizagem destes alunos; ao negarem a possibilidade da utilização deste conhecimento, estariam justificando o seu

despreparo, apesar de já terem participado de uma formação para a educação inclusiva, de acordo com a SMEC. Tal postura seria, então, uma forma de evitar trabalhar com estes alunos.

Ao longo das outras entrevistas, porém, esta crítica ao Projeto Super(ação) continuou a ser feita, mesmo entre professoras que, em outros momentos, se mostraram mais receptivas a ensinarem aos alunos com deficiência. Passamos, então, a achar pertinente nos determos mais sobre estes dados para, talvez, melhor problematizá-los.

Considerando que a avaliação que fazem as professoras do Projeto Super(ação) não seja uma forma para continuar se esquivando de receber alunos com deficiência intelectual, alegando despreparo para esta tarefa, pensamos que esta queixa sobre despreparo e a demanda por “formação específica” precisam ser acolhidas, não só criticadas, o que possibilita uma reflexão sobre seus sentidos.

Conforme ponderou uma entrevistada, *o preconceito vem do desconhecimento*. Nesta perspectiva, parece-nos que caberia constar informações sobre as deficiências num programa de formação, visando questionar ideias preconcebidas e tão comuns, tais como:

- as crianças com deficiência são dependentes e incapazes de fazer qualquer coisa sozinhas;
- as crianças com deficiência necessitam de cuidados que só educadores especiais são capazes de lidar;
- as crianças com deficiência têm inúmeros problemas de comportamento (Brasil, 2000, v. 04, p. 13).

O principal objetivo de incluir essa perspectiva num programa de formação seria desfazer esses mitos e dar mais segurança aos professores para lidar com as reais limitações que a deficiência possa trazer. Meira (2001) defende o ponto de vista de que o professor inclusivo deve saber acerca das diferentes posições subjetivas que uma criança ou adolescente pode vir a constituir, para poder entender de que lugar esta criança fala ou não, e em que lugar ele é colocado, transferencialmente, por ela. A partir daí, ele poderá entender em que lugar a aprendizagem se insere.

Constatamos ainda certo desconhecimento sobre aspectos básicos da proposta da inclusão, como, por exemplo, a crença de que a criança estar na escola regular significaria não ter mais nenhum atendimento educacional especializado. Fávero (2004) esclarece que o ensino educacional especializado é complementar ao ensino regular e, de acordo com a LDB, deve ser oferecido preferencialmente na rede regular, só que este atendimento é mais comumente prestado pelas instituições especializadas.

Retomando nossa proposta de salientar possíveis interferências de ordem subjetiva em jogo na relação do professor com a criança com deficiência, pensamos que não tem sido devidamente reconhecido e valorizado o que já abordamos a respeito das possíveis conseqüências psíquicas que a convivência com a deficiência pode trazer para qualquer pessoa, e para o professor, em particular, provocando uma resistência que precisa ser compreendida para que possa ser superada. Portanto, não adianta repetir à exaustão que o conhecimento sobre o processo de alfabetização é aplicado a estas crianças da mesma forma que às demais, se as professoras não têm condições de ouvir, já que ainda estão processando toda essa mudança de concepção sobre a deficiência e o lugar da educação no desenvolvimento destas crianças, lidando com sentimentos extremamente ambivalentes e, na maioria dos casos, sem o apoio institucional necessário.

Concordamos, portanto, com Voltolini (2005, p. 151) que também analisa a proposta da inclusão numa perspectiva psicanalítica, quando ele afirma que

... os professores, impedidos de contar suas fantasias a respeito, sob a 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*. E ainda que venham os tais recursos e a tal especialização, embora inevitavelmente cruciais para o processo de inclusão, provavelmente não cessarão a queixa já que ela vem no lugar de uma verdade recalcada. (grifos do autor).

O autor cita exemplos de sua experiência de escuta de professores que demonstram a insistência do desejo de que, de alguma forma, fosse possível não se ocupar com essas crianças. Retoma o texto freudiano para argumentar que “... constatar as limitações, reconhecer os *maus sentimentos*, admitir a precariedade dos nossos recursos diante de algumas situações, quando elas realmente existem, é mesmo uma alternativa produtiva em contraposição a outra, defensiva e, em geral, imobilizante” (Voltolini, 2005, p. 152).

Essas reflexões vão ao encontro do que apontamos na discussão sobre sentimentos das professoras diante da deficiência, quando apresentamos a necessidade de um trabalho de luto diante da ferida narcísica que os alunos com deficiência podem causar nos professores, no sentido de que algo da ordem de uma elaboração subjetiva passa a ser condição necessária para se trabalhar com crianças diferentes da norma.

Já tratamos, no início deste trabalho, que é corrente na área da educação, atualmente, o entendimento de que a formação do professor deve proporcionar uma análise de sua prática em vez de ser apenas um momento de repasse de conteúdo. Torezan (2002), porta-voz desta posição, afirma que, só através de oportunidades para a reflexão e aprofundamento teórico baseados na problematização de sua prática, poderá ocorrer transformação do trabalho pedagógico, e conseqüentemente, uma ação mais flexível e mais produtiva dos professores diante da realidade da sala de aula.

Aqui, vamos apresentar algumas propostas de intervenção que partem do princípio de que os aspectos subjetivos devem ser considerados num processo de preparação da comunidade escolar para receber os alunos com deficiência. Desta maneira, ressaltam que a análise da prática, numa proposta de formação continuada, deve também incluir as incontornáveis ambigüidades e dificuldades presentes na prática educativa.

Aranha, no material já citado, “Projeto Escola Viva” (Brasil, 2000), admite que muitos professores manifestam ansiedade e mesmo medo de caminhar nessa tarefa, fato que a autora considera natural, já que o cuidado amplo da diversidade se trata de algo não familiar, a ser realizado num contexto repleto de limites sistêmicos. Por isso, salienta a im-

portância de uma etapa de sensibilização, não só dos professores e demais técnicos de escola, como também dos pais e demais crianças. Propõe simulações que favoreçam a ampliação perceptual do que é conviver com características e conseqüências da deficiência, e atividades que envolvem mais a reflexão intelectual sobre o assunto, como discussão sobre filmes, peças, notícias sobre o tema. Todas estas atividades foram pensadas para serem realizadas com as crianças, mas seguramente podem ser também desenvolvidas com adultos<sup>5</sup>.

Ainda que não seja um trabalho voltado para crianças com deficiência, achamos pertinente incluir nesta discussão uma proposta de análise da prática entre educadores que atuam com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade psicossocial, pois, além de terem em comum com as primeiras o fato de serem frequentemente excluídas do contexto escolar, também privilegia a escuta e a circulação da palavra como forma de lidar com os impasses ocorridos no cotidiano de uma prática educativa que foge aos padrões “normais”, colocando o educador diante do imprevisível, do imponderável, a todo instante.

Sampaio e Gonçalves (2004) defendem a ideia de que a análise da prática utilizada como instrumento de apoio à prática pedagógica revela-se, igualmente, como excelente via para formação de formadores, não apenas técnica, ética como também existencial. Segundo estas autoras, a análise da prática seria um espaço relacional disponibilizado institucionalmente aos educadores, um lugar onde todo julgamento está interdito e no qual se busca criar a possibilidade de tomar distância, afastar-se do ativismo que toda ação profissional integra, fazendo a incontornável aliança entre teoria e prática.

Ainda que seja necessária uma compreensão sobre o envolvido e acerca do fato acontecido, o foco da análise é, a rigor, sobre os sentimentos de quem relata, pois o mais importante é saber se alguma pedagogia

---

<sup>5</sup> Achamos pertinente registrar a iniciativa tão bem-sucedida da SMEC, que incluiu como etapa do Projeto Superação, a peça de teatro “Quem é igual a quem?”, visando justamente esta sensibilização para a inclusão através do teatro. A peça, produzida pela Ser Down com apoio do Projeto Faz Cultura, foi apresentada em várias escolas públicas de Salvador. As participantes desta pesquisa não fizeram menção a este evento, que algumas delas certamente assistiram, mas a professora da entrevista piloto (realizada em outra escola) garantiu que esta peça foi, seguramente, o que mais a mobilizou para refletir sobre seu papel diante da inclusão.

esteve presente no acontecimento, ou, se sua ausência não deixou espaço para a mera ação disciplinar ou mesmo para o desamparo e negação da ação educativa.

Nesse mesmo artigo, as autoras apresentam os objetivos dessas reuniões de análise da prática:

... permitir a elaboração psíquica que promova a necessidade de refletir, pela mediação da palavra trocada, sobre o que poderia ter sido congelado, bloqueado ou se transformado em dor pela prática ao longo do cotidiano arriscado, compartilhado com esses jovens em dificuldades. (Sampaio & Gonçalves, 2004, p. 67).

O destaque dado à importância da circulação da palavra e o acolhimento da angústia dos professores é o que caracteriza o apoio à educação inclusiva realizado por profissionais da área da saúde mental que trabalham com o referencial psicanalítico. O objetivo é trabalhar os conflitos advindos da prática cotidiana nas escolas, em vez de negá-los ou mascará-los, contribuindo desta forma para que sejam adotadas práticas educativas efetivamente inclusivas. Neste sentido, relatamos a experiência do Grupo Ponte, que realiza um acompanhamento das escolas regulares que recebem as crianças com os mais variados transtornos de desenvolvimento, atendidas na Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida (SP). Como tão bem descreve Patto (2005, p. 12), estes profissionais,

... além de saberem do mal-estar inevitável que há no processo educativo, sabem do mal-estar evitável que advém dos preconceitos e das condições de formação e de trabalho dos educadores. Daí a importância atribuída à parceria com os educadores da escola.

O trabalho de escuta parte de um acolhimento da demanda dos professores por instruções que os auxiliem na tarefa de trabalhar com os alunos “diferentes”, mas, em vez de fornecer respostas, a equipe sugere que relatem suas experiências aos colegas, ampliando a interlocução e propiciando outros desdobramentos a suas perguntas. Esta intervenção visa possibilitar uma circulação discursiva que permita ao professor sair

de um lugar centralizado da queixa para poder lançar novas questões sobre as interpretações que costuma dar às atitudes “estranhas” dessas crianças, além de permitir uma reflexão sobre sua prática educativa. Na medida em que não encontram respostas prontas sobre como devem proceder, os professores são estimulados a criar seu próprio fazer educativo pautado na singularidade de seu aluno (Bastos, 2005).

Bastos (2005, p.146) ressalta que a importância desse trabalho com os professores se dá, não só no sentido da acolhida de suas experiências, atendendo a uma demanda imaginária,

....como na direção oposta, de produzir ‘furos’ no imaginário<sup>6</sup>, trabalhando com as idealizações que imperam no campo educativo para dar lugar ao simbólico, a um fazer que seja de ordem de um possível, (...) dentro de uma perspectiva menos idealizada sobre o papel do professor.

Encontramos outro relato de uma proposta de trabalho semelhante no texto de Ranña (2005), coordenador da equipe do Centro de Apoio à Educação Inclusiva e Saúde Mental da Criança, ligado à Prefeitura de São Paulo, no qual um grupo de terapeutas e de educadores vai à escola dar apoio aos professores.

Ele alerta para o fato de que a construção de um projeto inclusivo é muito difícil e que se deve realizar dentro de um projeto mais amplo, que articule ações visando questões éticas, de direitos humanos e de cidadania para a família e a criança, mas que avance também na constituição da parceria entre saúde e educação, através de dispositivos técnicos absolutamente indispensáveis para que isto ocorra. Após observar que “... a vida dessas crianças é muito difícil...”, o autor questiona-se: como é que esse filme poderia ter um final um pouco menos trágico? O caminho seria justamente criar uma rede de parceria entre projetos que trabalham com

---

<sup>6</sup> O registro do imaginário é o registro do engodo caracterizado por uma relação à imagem do outro, tomada pela via da identificação que resulta em uma relação especular, de caráter dual, promovendo uma indistinção entre si e o outro. Ver: Chemama, R. et al. (1995). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

saúde mental e educação inclusiva. Falando com a experiência de quem lida com isto em seu cotidiano, ele faz uma analogia bastante interessante:

Essas crianças funcionam como um bombardeio de prótons em um átomo de urânio, mexendo com toda estrutura escolar. Elas têm a capacidade de criar em torno delas um movimento de transformação, de mudança e de deslocamento muito grande, mas que deve ser contido e apoiado pela equipe de saúde mental (...) [pois] essa força de transformação não pode ser usada de forma aleatória, porque é bomba que explode e depois de alguns dias você recebe a criança de volta — além da (...) impossibilidade de fazer isso em outros momentos. (Ranña, 2005, p. 90-91)

Uma constatação significativa desse autor é perceber que os casos de violência e agressividade são o problema mais complexo enfrentado pela equipe atualmente, ou seja, não se trata de promover uma inclusão, mas tentar evitar uma exclusão. Percebemos um eco desses depoimentos na fala de nossas entrevistadas, que também abordam o tema do receio da violência como um problema às vezes mais difícil de lidar do que com a própria deficiência. Além disto, está em jogo aqui toda a abrangência da discussão sobre a educação inclusiva e remete à questão da escola como agente de exclusão social.

Achamos procedente realçar este aspecto da necessária parceria entre a área da saúde e a da educação, pois nessas propostas admite-se o quanto pode ser desorganizador para a escola a chegada dessas crianças “diferentes”. Daí a importância de divulgar e implantar projetos que não só valorizam a singularidade da criança, mas também se preocupam com um acolhimento das dúvidas e angústia do professor.

Parece-nos um grande avanço na concepção do conceito inclusivista a proposta apresentada pelo MEC (2005) para a união de esforços e recursos relacionados à inclusão escolar por meio da criação de uma rede intersetorial de apoio à implementação da política de educação inclusiva e da política de saúde da pessoa com deficiência. Entre os princípios norteadores dessa rede de apoio à educação inclusiva, destaca-se a indicação da dimensão da interdisciplinaridade em seus fundamentos

metodológicos, o que implica retirar a discussão da tradicional polarização entre estratégias clínicas ao encargo da saúde versus estratégias pedagógicas ao encargo da educação. Salienta ainda que a interação entre os profissionais de educação, saúde e assistência são fundamentais a um processo de inclusão do sujeito na escola e na sociedade.

Destacamos alguns objetivos atribuídos a essa rede: assessorar as escolas e as unidades de saúde e reabilitação; formar profissionais da saúde e da educação para apoiar a escola inclusiva e sensibilizar a comunidade escolar para convívio com as diferenças.

De acordo com nosso estudo, é notório o sentimento de desamparo na fala das professoras entrevistadas, o que vem corroborar a importância desta interface entre saúde e educação, não só no acompanhamento das crianças, mas também para atuar junto ao professor, valorizando sua participação nessa equipe interdisciplinar devido a sua experiência pedagógica, mas oferecendo um espaço de escuta das possíveis dificuldades vivenciadas diante das implicações emocionais que a convivência com a deficiência pode trazer.

Para tratar dessas questões, além das propostas já mencionadas de parcerias entre os profissionais de saúde e a educação, não podemos deixar de ressaltar o campo que se abre para a atuação do psicólogo escolar.

A diversidade e a complexidade das relações entre fatores biológicos e psicossociais envolvidos nos quadros de deficiências justificam considerar a psicologia como um dos fundamentos indispensáveis à compreensão e à intervenção no campo da educação inclusiva. Além disso, concordamos com Almeida (2002) quando ela defende o ponto de vista de que deve fazer parte da formação do psicólogo escolar o desenvolvimento da atitude e da sensibilidade clínica na escuta do outro, seja do outro semelhante, na posição de sujeito da aprendizagem ou do ensino, seja do outro institucional. Isso não significa adotar o modelo clínico, já tão criticado, no âmbito da psicologia escolar. A proposta da autora é discutir e selecionar os elementos constitutivos da relação ensinar-aprender e as formas pelas quais os psicólogos, no contexto escolar, podem contribuir neste processo, que é, a um só tempo, social e subjetivamente determinado.

Falar da singularidade do professor remete a uma questão polêmica, mas que se impõe nesta análise, até porque as professoras a mencionaram explicitamente: trabalhar com a inclusão é uma questão de escolha pessoal? Algumas professoras tocaram neste assunto, ressaltando a importância de se ter uma *afinidade* com essa clientela.

*Tem muito professor que não tem mesmo afinidade pra trabalhar, eu até entendo, eu prefiro até que seja sincero (...) Então, o que eu percebo é que em primeiro lugar tem que ter o querer. Tem que desejar trabalhar com essas crianças. Depois ou paralelo, não sei, ter pelo menos uma formação básica.*

Por outro lado, uma frase nos fez pensar como essa escolha pode ser relativa:

*... se fosse perguntar se ela queria, é lógico que ela ia dizer que não queria trabalhar, mas já que elas eram alunas da sala dela, ela topou numa boa, só que precisava de uma formação...*

Esta fala parece indicar que, se partirmos de uma escolha individual prévia, antes de qualquer contato com as crianças ou mesmo de uma preparação anterior, corre-se o risco de que a inclusão não aconteça, pois a “lógica” dos professores é não desejar ter esses alunos em suas classes. Mas a professora também aposta na formação para superar essa resistência. Vimos que as participantes demandam informações para tornar esta suposta desconhecida — a deficiência — algo mais próximo, menos assustador. Esta seria uma interpretação possível para a lógica de não querer aceitar um aluno com deficiência e, nesta perspectiva, bastante compreensível, porém possível de ser trabalhada em uma formação que abrisse espaço para as fantasias e angústias do professor.

Na literatura revisada, não encontramos muitas referências a essa questão tão delicada, até porque, como se tratam primordialmente de textos que ressaltam mais o aspecto político-pedagógico do que o psicológico, não se cogita facilmente que um professor tenha “o direito” de recusar um aluno, ainda mais agora que a legislação se posiciona a favor da inclusão.

Crochík (2002) acredita que, sem adesão livre, consciente e refletida dos professores, sem a consideração pela sua experiência, não há proposta educacional que possa ser bem sucedida. Critica a forma impositiva, mas salienta que não se pode abdicar da discussão da proposta. Renña (2005) sustenta que o professor inclusivo tem que ser escolhido a partir do seu desejo, acrescentando que os motivos que levam um professor a aceitar uma criança diferente na classe são de ordem consciente e inconsciente. Relata que sua equipe tinha expectativa de que, assim procedendo, não iam encontrar voluntários; porém, não foi isso que aconteceu. Eis o seu testemunho: “Sempre tem alguma pessoa que quer. Nunca alguém falou: ‘ninguém quer’. Não sei se é porque a gente está junto — com certeza é. Não sei se é porque dizemos: ‘você pode querer que nós o ajudaremos’. É parceria” (Renña, 2005, p. 94).

Em nossa pesquisa, encontramos uma professora que relatou como sua experiência pessoal foi decisiva para que enveredasse pelo caminho de trabalhar com crianças com síndrome de Down. Ela nos contou a história da perda de um sobrinho que só viveu um dia, e que, se tivesse sobrevivido, seria uma criança com paralisia cerebral. Concluiu seu relato sobre este episódio, refletindo que:

*E aí tem horas que eu me pergunto se eu não estou assim, sabe, nessa caminhada de estar buscando assim as minhas M., os meus D., que são os meus S. V. [nome do sobrinho] que ficaram, não é? (...) Pra que eu possa amá-los, respeitá-los, possa possibilitá-los assim, tudo...*

Parece que esse fato extremamente pessoal, que poderia funcionar como um impedimento para uns, para ela se transformou num estímulo para trabalhar com essas crianças, como se fosse uma forma de elaborar o luto pela perda do sobrinho querido. Por outro lado, no decorrer da entrevista, ficou evidenciada sua dificuldade bem maior de lidar com crianças com paralisia cerebral.

No entanto, se somos coerentes com a nossa perspectiva de valorizar a singularidade do sujeito, acreditamos que possam ocorrer casos em que o professor sinta-se tão mobilizado afetivamente ante à deficiência, devido às particularidades de sua história de vida, que mesmo uma for-

mação adequada não seja suficiente para fazê-lo se dispor a ensinar crianças com deficiência. Entretanto, estes casos seriam exceções. A imensa maioria dos professores pode e deve se engajar nesse imenso desafio de trabalhar por uma educação de melhor qualidade em nossas escolas.