

Inclusão escolar: uma proposta de pesquisa intervenção

School inclusion: a proposal for a intervention research

Raquel Martins ASSIS¹
Ana Lydia Bezerra SANTIAGO²

Resumo

O artigo apresenta os principais impasses para o trabalho de implementação dos projetos de inclusão escolar, levantados junto aos gestores da Educação Especial, visando proposição de pesquisa/intervenção em inclusão escolar. Utilizou-se a metodologia da Conversação de Orientação Psicanalítica, que evidenciou: frágil diálogo entre professores de Atendimento Educacional Especializado e professores da sala de aula regular; dificuldade dos educadores se apropriarem dos projetos de inclusão; difícil inclusão de crianças com suspeita de Transtorno Global do Desenvolvimento, deficiência intelectual e dificuldades severas de aprendizagem e necessidade de construção de saberes capazes de subsidiar a intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Conversação de Orientação Psicanalítica. Formação de Professores. Aplicação da Psicanálise à Educação.

Abstract

The article presents an intervention/research on school inclusion, based on dialogues with managers of Special Education Sectors, aiming to raise the main problems found on the scholar inclusion. The methodology used was conversations about the theoretical contributions of psychoanalysis. In those conversations the following deadlocks in school inclusion processes came through: fragile dialogue between specialized educational assistance (EEA) teachers and instructors in charge of regular classes; educators' difficulty to take over inclusion projects; difficult inclusion of children with global development disorder (GDD), intellectual disabilities, severe learning difficulties and the necessity to build types of knowledge to support the pedagogical intervention.

Keywords: School Inclusion. Psychoanalysis Conversation. Teacher Training. Psycho Analysis Support in Education.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – NIPSE. Email: <rmissis.ufmg@gmail.com>. Tel.: (31)34095326.

2 Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – NIPSE. Membro da Escola Brasileira de Psicanálise. Email: <analydia.ebp@gmail.com>. Tel.: (31) 34095326.

Este artigo apresenta a primeira etapa de uma pesquisa/intervenção, em inclusão escolar, realizada com a participação dos gestores da Educação Especial, na perspectiva da Inclusão Escolar, da Secretaria Municipal da Educação (SMED - Prefeitura de Belo Horizonte) e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG - Estado Minas Gerais), juntamente com professores pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais. Um dos objetivos principais da pesquisa é propor a formação docente a partir da junção de duas metodologias: *estudo de caso* de alunos com suspeita de deficiência intelectual, em função da não aprendizagem e inadaptação à escola, realizados a partir do referencial clínico; e *conversação de orientação psicanalítica*, realizada com docentes sobre os casos. As conversações visam resgatar o saber dos educadores extraído de suas práticas pedagógicas no espaço escolar junto aos alunos considerados difíceis, e articulá-lo com o saber elaborado a partir dos casos e da construção clínica dos mesmos, formulada à luz da teoria psicanalítica, especificamente na contribuição acerca das formas de inibição intelectual (SANTIAGO, 2005).

A intervenção obedeceu a algumas etapas, sendo a primeira delas o convite aos gestores do Setor de Educação Especial, responsáveis por garantir a inclusão escolar da Rede de Ensino Público da Prefeitura e do Estado de Minas Gerais, para encontros de Conversação sobre os problemas que enfrentam nessa tarefa. A interlocução inicial visou levantar os principais sintomas encontrados para efetivar os projetos de inclusão de crianças na escola regular, sejam aquelas com evidente necessidade de técnicas educacionais especiais, sejam outras, cujos casos são mais enigmáticos, porque elas não se alfabetizam na idade certa, então se supõem dificuldades de origem desconhecida ou alguma patologia que justifique o diagnóstico de deficiência intelectual.

Os resultados obtidos a partir desta Conversação com os gestores serão apresentados, mais adiante, enfocando a proposta e a construção, em conjunto, de uma segunda etapa da pesquisa/intervenção voltada, especificamente, para a inclusão de crianças diagnosticadas, na escola, com Deficiência Intelectual (DI) e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Por fim, o artigo é concluído com uma discussão sobre os desafios da inclusão de crianças com TGD, DI e outras formas de inibição intelectual que dificultam o processo de aprendizagem.

Que formação para uma proposta educacional inclusiva?

O mundo contemporâneo, marcado por intensas mudanças sociais, tem gerado discussões sobre os direitos humanos, que reivindicam a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e capaz de “[...] conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 1). Como propõe Esteve (2004), o momento atual nos confronta com os efeitos da terceira revolução em educação, marco histórico instituído pela proposição da educação escolar para

todos, inclusive daqueles que, por muito tempo, estiveram fora das escolas, foram convidados a se retirar dela ou frequentaram apenas centros de educação especial.

O conjunto dos excluídos estava constituído tanto pelos alunos em situação de fracasso escolar – apresentando dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de conduta, principalmente agressividade e sexualidade exacerbada como por aqueles identificados como deficientes mentais, portadores de sofrimento mental ou doenças psíquicas, acometidos por deficiências orgânicas variadas, além dos muito pobres. Sobretudo para os casos de fracasso escolar existiam muitas estratégias de exclusão que, de certo modo, visavam manter, preferencialmente, na escola, os alunos que respondiam bem ao programa educativo proposto, que, em cada época, se instituiu em função de políticas específicas e de saberes e conhecimentos produzidos na área da educação e das ciências (PATTO, 2000; SANTIAGO, 2009). A partir das políticas públicas de defesa da educação inclusiva, ao menos para as escolas públicas, as diversas estratégias de exclusão por seleção dos melhores alunos ficam inviabilizadas e surge, no cenário educacional, o desafio de incluir todas as crianças.

A inclusão, nas escolas regulares, de alunos com deficiências diversas, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades foi se tornando uma questão de primeira ordem, por um lado, a partir das críticas à possível segregação das crianças inseridas unicamente em instituições especializadas ou mesmo sem acesso à educação (MENDES, 2006) e, por outro lado, pela crescente valorização dos ambientes heterogêneos como os mais propícios para a aprendizagem, para a construção do pensamento crítico e da autonomia (BRASIL, 2008). Interessa-nos destacar, contudo,

[...] em que medida as práticas educativas atuais, muitas vezes orientadas por um certo modo de apreensão do discurso da ciência, contribuem para o agravamento significativo de um aspecto marcante do mundo contemporâneo: a segregação. (SANTIAGO, 2005, p. 19).

Não é difícil constatar a presença de práticas segregativas sendo exercidas junto a determinadas crianças incluídas. É o caso de alguns alunos que frequentam a escola sem, contudo, se beneficiar suficientemente da escolarização, às vezes pelo problema que causam no ambiente escolar, às vezes em função da relação que mantêm com o saber exposto, causando impacto sobre os professores, que se veem impotentes para provocá-las e conduzi-las ao aprendizado (SANTIAGO, 1999). A questão é de saber qual formação docente poderia contribuir, positivamente, para a real inclusão desses casos considerados difíceis. Que métodos e saberes facilitam tal inclusão?

Desde o século XVI, constata-se a preocupação com a educação da criança com deficiência, o que levou à criação de inúmeros métodos de educação especial.

Entre os pioneiros que se aventuraram na educação de crianças com deficiência, destaca-se o médico psiquiatra Jean Itard (1774-1838). Itard elaborou e empregou uma série de procedimentos na tentativa de educar Victor, um menino considerado selvagem, que foi encontrado com idade avançada vivendo sozinho em um bosque, nos arredores de Paris, na França. Assim, abre-se a via de uma pedagogia especial, que, inicialmente recebe desdobramentos nos trabalhos de psiquiatras, alunos de Itard, que passam a defender a reversibilidade do quadro de Idiotia, por meio da educação especial (SANTIAGO, 2005).

Pode-se considerar que o trabalho desses psiquiatras, por um lado, e algum tempo depois, no final do século XIX, os efeitos da extensão do sistema escolar francês sob a égide da Terceira República, somaram-se à luta pelos direitos humanos e igualdade entre as pessoas, no século XX, preparando o terreno para o surgimento de um movimento de organização da sociedade civil e das forças públicas, que culminou na construção de diversas leis, declarações e, por fim, políticas nacionais³, que tornaram a inclusão de todas as crianças na escola um efetivo dever do Estado. Entre todas as crianças, estão aquelas cujas necessidades específicas pedem a articulação da educação especial ao ensino regular, levando em consideração que o convívio com a diferença é uma contribuição para todos⁴. No Brasil, foi criada uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em diálogo com essas declarações, leis nacionais e internacionais, que formalizou o direito ao acesso, à participação e à aprendizagem de alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, por meio da inserção no sistema regular de ensino (BRASIL, 2008). Assim, os alunos com diagnóstico de deficiência ou de alguma patologia mental passam a ter o direito prioritário de ser matriculados nas escolas regulares perto de suas residências, na perspectiva da educação inclusiva, tendo acesso a espaços comuns de socialização e aprendizagem e, ao mesmo tempo, a garantia de um acompanhamento pedagógico singular, de acordo com a necessidade de cada caso.

Nesse momento, algo de novo foi demandado às escolas, já que, durante muito tempo, o ensino regular destinava-se apenas aos *normais* e os alunos com

3 Entre as leis e declarações que contribuíram para a inclusão escolar de alunos com deficiências ou transtornos podemos destacar: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Declaração Mundial de Educação para todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), etc.

4 Mendes (2006) discute os benefícios que a convivência entre crianças deficientes e crianças não deficientes poderia trazer para ambos. Entre esses, encontram-se a vivência de contextos mais realistas que propiciassem uma aprendizagem mais significativa e a atitude de aceitação dos próprios limites e potencialidades. Crochík et al (2011) aponta também a atitude de cooperação e de respeito dentro da sala de aula como um dos benefícios do contato entre crianças com e sem deficiência.

deficiência ou com transtornos de desenvolvimento eram assistidos por instituições especializadas (GOMES; REY, 2007). A novidade estava na proposta de mudança da escola e da formação dos professores, bem como na reformulação dos currículos e das formas de avaliação (MENDES, 2006), a fim de que o atendimento educacional especializado integrasse a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família (BRASIL, 2008). Além disso, para que o projeto de inclusão de todas as crianças no ensino regular realmente acontecesse, era preciso, *não apenas mudanças na instituição escolar, mas também* na forma dos administradores avaliarem e estabelecerem indicadores de qualidade do sistema educacional (ESTEVE, 2004).

Como afirmam Anjos, Andrade e Pereira (2009), tratar-se-ia da construção de uma nova mentalidade, menos rígida e mais flexível às mudanças de método e de posição humana:

[...] a atuação conjunta de pessoas que vivem diferentemente o acesso ao conhecimento deveria contagiar o coletivo, abrindo novas experiências curriculares, flexibilizando a grade de disciplinas e a estrutura de séries; enfim criando novas lógicas no interior da escola e nas relações educativas como um todo. (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 117).

Diante disso, um dos pontos nevrálgicos da articulação educação especial/ensino regular é a necessidade de uma formação adequada – seja nos cursos de graduação ou na formação continuada de professores da escola pública –, capaz de contribuir para a eficácia da inclusão escolar. A nosso ver, compreender os fenômenos do autismo, as síndromes ou as deficiências intelectuais exclusivamente a partir do saber construído em outros campos, como o da psiquiatria, por exemplo, pode ajudar a nomear a deficiência ou a patologia, mas contribui pouco para a ação do professor junto ao aluno. Ao contrário, o que se observa é o fortalecimento da ideia do professor de que ele não foi formado para trabalhar com tais casos, não é especialista nessa área, falta-lhe saber específico e, por isso, eles demandam mais e mais formação (SANTIAGO; ASSIS, 2015). Anjos, Andrade e Pereira (2009), em pesquisa realizada com professores, também detectam esse vazio de saber que os processos de inclusão de alunos deficientes ou com transtornos despertam nos profissionais:

[...] o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar; a certeza de que estão improvisando, que pode levar a descobrir novos

fazer e saberes, não necessariamente subordinados ao 'fazer correto'. (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 121, grifo dos autores).

A ideia de estar despreparado para receber um aluno com deficiências e transtornos é muito comum no discurso dos professores, como demonstram os estudos realizados por Anjos, Andrade e Pereira (2009), assim como os de Crochík et al. (2011). O mal-estar docente que ganha espaço nas escolas é expresso em termos de uma destituição em relação ao saber considerado necessário para a prática pedagógica com os alunos com deficiência. Ainda de acordo com essa pesquisa (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009), na opinião dos professores são três os aprendizados que acompanham os processos de inclusão escolar: o aprendizado técnico, o humano e o pedagógico. O técnico concerne ao conhecimento específico sobre as deficiências e os transtornos; o humano tem relação com a sensibilidade do docente e com aquilo que o instrumentaliza quanto às formas de vínculo com o aluno; e o pedagógico depende da construção de práticas, métodos e técnicas.

Segundo o testemunho dos gestores da Educação Inclusiva que participaram dos encontros de *Conversação*, não é incomum, da parte dos professores, a concepção segundo a qual os saberes relativos à inclusão já estão instituídos e devem ser meramente aplicados. Tal posicionamento pouco contribui para que os profissionais tornem-se protagonistas de suas próprias práticas junto aos alunos e partícipes da construção de um projeto singular de inclusão escolar: “[...] práticas e concepções segregacionistas, integracionistas e inclusivistas convivem e se enfrentam no cotidiano das escolas” (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 118). Diante disso, pode-se considerar que a política da inclusão nas escolas requer ao menos duas frentes de ação, no que concerne à preparação e formação dos professores. A primeira delas é a transmissão pontual de conhecimento específico sobre as deficiências e transtornos, vinculada, exclusivamente, ao esclarecimento de um caso desafiador para a escola. A segunda refere-se à construção de métodos pedagógicos especiais a partir do resgate da prática já implementada pelos docentes em diversos momentos do cotidiano escolar, seja para lidar com situações de impasse, seja para provocar a aprendizagem.

Deve-se lembrar que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), a educação especial nas escolas regulares tem como função direcionar suas ações e construir recursos capazes de atender às especificidades dos alunos em seus processos educacionais, oferecer formação continuada aos profissionais e orientar a organização de redes de apoio capazes de contribuir para o desenvolvimento pessoal e pedagógico da criança, levando em consideração

a necessidade de a escola compartilhar a função de formação da pessoa com as demais instituições presentes na sociedade. Um aspecto importante a ser lembrado é a necessidade de recursos complementares específicos e de investimento na formação continuada e especializada do seu corpo docente.

Metodologia de intervenção

A pesquisa/intervenção de orientação psicanalítica visa modificar uma realidade dada em que se identificaram problemas ou sintomas que insistem em se reproduzir, provocando mal-estar. Tal metodologia pressupõe uma atitude de leitura do sintoma institucional e intervenção sobre o mesmo a partir da oferta da palavra, que, no atual projeto, foi realizado por meio da Conversação (LACADÉE; MONIER, 2000; SANTIAGO, 2008).

A Conversação é uma prática da palavra para enfrentamento das manifestações indesejadas que produzem insucessos e fracassos. Trata-se de um dispositivo clínico proposto por Jacques-Alain Miller et al. (2005 citado por SANTIAGO, 2008, p. 121), em que, “[...] em detrimento de uma escuta passiva, se pretende a promoção de um debate, de uma reflexão e de uma discussão viva entre os participantes”. Busca-se a transformação da prática dos professores de falar livremente, na escola, sobre os alunos que lhes causam problemas. O ponto de partida para as conversações é *o que não vai bem*, formulado por meio das queixas (SANTIAGO, 2008). No caso específico desse projeto, foi criado um diálogo com grupos de gestores da Rede Municipal e da Rede Estadual de Ensino que falaram livremente sobre *o que não vai bem* em relação aos processos de educação inclusiva acompanhados por eles nas escolas públicas regulares. Foram realizados três encontros entre duas docentes da Universidade Federal de Minas Gerais com os gestores da Rede Municipal de Ensino e quatro encontros das mesmas com os gestores da Rede Estadual de Ensino, de aproximadamente duas horas. Os primeiros encontros foram dedicados à compreensão do Sistema de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar na Rede Pública de Ensino e aos seus problemas, bem como ao recorte do trabalho.

Entendemos que a inclusão escolar pode ser pensada a partir de, pelo menos, duas perspectivas: a) a inclusão social, ou seja, aquela voltada para a inserção e permanência na escola de crianças, adolescentes e jovens que se encontram à margem, isto é, em situação de vulnerabilidade social caracterizada por risco psicossocial e não acesso aos bens materiais e culturais; b) a inclusão da pessoa com necessidades especiais: deficiências, altas habilidades e transtornos do desenvolvimento. Na medida em que aumenta o espectro dessa última categoria,

podemos inserir aqui, também, os alunos que se constituem como enigma por não conseguirem aprender a ler e a escrever e que não são diagnosticados como deficientes intelectuais.

A inclusão social se faz presente devido ao desenvolvimento histórico de um sistema dual de educação, que reservou uma escola deficitária e limitada às aprendizagens instrumentais para os mais pobres, ao passo que se assegurou uma rede de ensino mais eficiente para as classes altas (ESTEVE, 2004). Quanto à inclusão de pessoas com necessidades especiais, por deficiência podemos entender um conjunto de características, sendo que a Rede Pública de Ensino utiliza a classificação seguida pelo Ministério da Educação - MEC: sensoriais, alterações motoras, visuais, auditivas e neuromotoras, deficiências intelectuais, transtorno global do desenvolvimento e síndromes variadas. Esses, por sua vez, como expusemos anteriormente, muitas vezes não tiveram acesso ao ensino, sendo que, aqueles que não conseguiam aprender, comumente fracassavam e eram eliminados pela escola (ESTEVE, 2004).

Como afirma Lourenço (2010), em geral se confunde educação especial com educação inclusiva. Entretanto, a educação inclusiva é mais ampla e “[...] propõe a construção de um modelo de escola que seja capaz de acolher e educar todas as pessoas, independente de qualquer característica pessoal ou social que elas apresentem” (LOURENÇO, 2010, p. 10). Nesse sentido, uma pergunta importante colocada pelo grupo de gestores foi: de que inclusão vamos tratar? Ou seja, o grupo estaria voltado para a discussão também da inclusão social? A partir dessas primeiras conversações e a fim de trabalharmos com um recorte mais específico, estabeleceu-se que o objeto das conversações seria a criança e adolescente com necessidades educacionais especiais devido às deficiências, síndromes e transtornos ou aqueles que, por variados motivos, apresentam grandes dificuldades na aprendizagem.

Os dois últimos encontros tiveram como tema a construção de uma proposta de intervenção a partir das necessidades e problemas levantados. É importante destacar que o tema das conversações não foi dado *a priori*, mas emergiu da própria dinâmica de diálogo estabelecida no grupo, apenas sabendo-se que estávamos reunidos para tratar de inclusão escolar na rede de escolas regulares do Município de Belo Horizonte e do Estado de Minas Gerais e da possível organização de um Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva, envolvendo parcerias entre a Universidade Federal de Minas Gerais e instituições escolares, designadas pela Secretaria de Educação Especial do Estado de Minas Gerais. Do registro desses encontros, retiramos as principais necessidades e problemas levantados pelos profissionais, bem como as propostas de intervenção a serem realizadas na segunda etapa da pesquisa. Esses resultados serão apresentados a seguir.

A Conversação com os gestores sobre a educação especial na perspectiva da inclusão escolar

As redes municipal e estadual de ensino recebem alunos com diversos níveis e tipos de deficiência nas diversas etapas da educação básica, sendo que a deficiência é um dos primeiros critérios para a matrícula compulsória nas escolas municipais⁵, seguida do critério de vulnerabilidade social. Ambas as redes possuem equipes de apoio aos processos de inclusão ocorridos na escola regular. Essas equipes têm a responsabilidade da gestão do projeto de Educação Inclusiva e dialogam com a Saúde, com a Assistência Social e com os Serviços e Instituições especializadas⁶. Trabalham junto aos professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado e cuidam da política da educação especial na perspectiva inclusiva no cotidiano escolar.

Algumas das escolas municipais e estaduais possuem o recurso da Sala de Atendimento Educacional Especializado (Salas de AEE), que funciona no contra turno escolar do aluno a ser atendido. A Sala de Atendimento Educacional Especializado é um dispositivo que tem sido implantando nas escolas públicas, cujo objetivo é a realização de práticas de educação especial, realizadas de acordo com as necessidades específicas de cada criança, como suporte e apoio para a ação pedagógica do professor em sala de aula. Essa Sala possui professores dedicados ao desenvolvimento da educação especial dentro da escola regular e surgiu por se levar em consideração que algumas crianças necessitam de práticas pedagógicas específicas que não podem ser desenvolvidas na sala de aula. Assim, cabe aos professores, do turno regular, executar no dia a dia da escola o plano individual em termos pedagógicos, visando aprendizado e socialização. Ao professor da Sala de AEE cabe a realização das práticas pedagógicas, cuja finalidade é desenvolver habilidades específicas, tais como Braille, Libras, entre outras. Essas atividades pedagógicas não ocorrem todos os dias, sendo que sua periodicidade e as práticas desenvolvidas dependerão do direcionamento dado a cada caso. Dependendo do caso, é desejada a participação da família, pois a ideia é que as famílias aprendam e ajudem na condução das atividades pedagógicas, favorecendo a formação da criança como um sujeito autônomo.

5 Lei Federal nº 7853 de 24/10/1989 – decreto que regulamenta a Lei nº 3298/1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acessado em 19/10/2015.

6 Por instituições especializadas entendemos aquelas que têm suas práticas voltadas para o atendimento específico de deficiências visuais, auditivas, físicas, intelectuais e para o cuidado do Transtorno Global do Desenvolvimento e dos Transtornos do espectro do autismo.

Entretanto, ainda são poucas as escolas que contam com tal recurso, sendo, portanto, a sua implantação em todas as escolas uma das necessidades levantadas para uma melhor gestão da inclusão escolar. Todavia, embora a Sala de AEE seja um dispositivo importante para a escola, ela não pode dar conta sozinha das necessidades integrais da criança. Assim, tanto para as escolas da rede pública estadual quanto as da rede municipal, é imprescindível a parceria com os serviços especializados e com a Rede de Saúde Pública para que a escola possa restringir-se às suas funções pedagógicas, não precisando lutar pela garantia de eficácia em domínios que não são os seus, como o psiquiátrico, clínico, psicológico, fonoaudiológico, entre outros. Nesse sentido, um dos problemas enfrentados pela gestão da inclusão escolar é o diálogo da escola com a Rede de Serviços disponíveis na comunidade, sejam esses serviços públicos, privados ou realizados por Associações sem fins lucrativos.

Outro desafio presente, para a efetividade da articulação entre educação especial e escolas regulares, refere-se à necessidade de um efetivo diálogo entre professores da educação especial e professores do turno regular, à presença da parceria família-escola e a maneira como os profissionais inseridos na escola ainda veem a inclusão escolar e a educação.

Esse último aspecto tem sido apontado como um grande desafio encontrado pelos gestores da Educação Inclusiva em Minas Gerais e tem trazido dificuldades na implantação dos projetos de educação inclusiva dentro das escolas. Muitos professores, bem como os demais profissionais das escolas, ainda são resistentes à ideia da inclusão, não compreendendo que se trata de uma realidade do contexto atual. Assim, há uma grande necessidade de trabalhar o olhar da escola e da família para a criança com deficiência e rotulada como tal, ou seja, um trabalho que pede mudança de mentalidade e postura crítica diante das nomeações conferidas pelos diagnósticos. O primeiro desses motivos está na posição dos educadores diante da inclusão, sendo que alguns a aceitam e aproveitam as suas possibilidades e outros a recusam, dando excessiva ênfase aos problemas causados pela permanência de alunos deficientes ou com transtornos na escola. Segundo os gestores, esses últimos partem do pressuposto que a inclusão é uma moda que, de fato, não encontra possibilidade dentro da escola.

Ao se conceber que a principal função da escola é a instrução, há o questionamento sobre o papel dessa instituição no mundo contemporâneo, ficando a indagação se a escola regular deveria tomar para si a educação de crianças deficientes ou com transtornos. Para os gestores, os profissionais envolvidos na instituição escolar parecem pensar que a escola está perdendo seu lugar de responsável pela instrução e tomando a tarefa de proteção social. Assim, muitas vezes a inclusão é entendida como proteção social e, portanto, como função de

outras instâncias da sociedade, como os Programas de Saúde ou de Assistência Social. Como a proposta de inclusão escolar é política pública, os gestores acreditam que os educadores sentem-na como uma ordem *de cima para baixo* e não se reconhecem nesse trabalho. Diante dessa recusa, professores e demais profissionais podem não conseguir se colocar como mediadores no processo de inclusão dos alunos, tampouco se tornam protagonistas na busca de alternativas para a construção de um projeto de inclusão escolar, limitando-se a obedecer à política nacional, já que ela se constituiu como obrigatória. Aparece, nesse contexto, corroborando as pesquisas de Anjos, Andrade e Pereira (2009) e Crochík et al. (2011), a queixa de que a escola e os professores não estão preparados para a educação inclusiva, pois não possuem formação específica e tampouco recursos físicos e materiais para a efetiva inclusão dos alunos.

É importante ressaltar, entretanto, que existem muitos educadores inseridos nas escolas que aceitam os projetos de inclusão, os abraçam e se apropriam dos recursos oferecidos ou buscam, por si mesmos, instrumentos para sua ação pedagógica diante da especificidade desses alunos. Em pesquisa realizada por Lourenço (2010) encontramos entre as características das escolas que têm se configurado como inclusivas: o projeto pedagógico; o estilo de ensino e os procedimentos de avaliação que contemplam a diversidade; os professores buscam e têm formação adequada para propor estratégias diversificadas; os professores não temem desenvolver novas práticas pedagógicas.

Outro problema, descrito pelos gestores, refere-se à dificuldade na construção de saberes e práticas capazes de subsidiar a intervenção com os alunos que necessitam de acompanhamento especializado. O professor, nesse caso, pode ter dificuldade de distinguir sua experiência no trato com alunos com necessidades especiais como um saber dotado de valor, colocando a ênfase nos saberes médicos e psicológicos e ansiando por um diagnóstico que o ajude a enfrentar a angústia diante desses alunos, principalmente diante daqueles com TGD ou deficiência intelectual. Segundo pesquisa realizada por Ramos (2012), é comum que professores se sintam diante de uma incógnita quando trabalham com alunos diagnosticados como autistas ou portadores de transtornos, colocando sempre a pergunta: *-Mas o que é que esse menino tem?*

A relação das professoras e dos demais educadores com o aluno é perpassada por uma série de incertezas e inseguranças sobre a direção pedagógica correta a ser tomada e, por várias vezes, o aluno é identificado como sendo uma 'incógnita' para todos, na medida em que ele demonstra essa vontade para a aprendizagem, mas que encontra obstáculos extremos

para efetivá-la e para os quais os profissionais não encontram resposta. (RAMOS, 2012, p. 124, grifo da autora).

Também os gestores dos projetos de educação inclusiva mineiros, apontam a inclusão de crianças diagnosticadas com TGD, *déficit* de atenção e aquelas que não possuem laudos, mas não conseguem aprender a ler e a escrever, como um dos maiores desafios encontrados pelos educadores. São crianças que se constituem um enigma para seus professores e, muitas vezes, mobilizam todo o corpo docente da escola na busca de explicações sobre sua especificidade ou de formas de propiciar sua aprendizagem. Na busca pela compreensão de quem é aquela criança, de como elucidar seus limites e de como instruí-la, os educadores recorrem a explicações fundamentadas pela dimensão biológica, procurando a descrição médica de transtornos ou síndromes, ou pela dimensão social, colocando a hipótese dos limites de aprendizagem da criança na desestrutura familiar, nas condições de pobreza e falta de acesso a bens culturais, ou seja, aquilo que é, atualmente, definido por vulnerabilidade social. Ramos (2012) afirma que o ideal de *educação para todos* traz em si a concepção de que todos os alunos devem aprender os conteúdos a serem percorridos pelo currículo escolar comum. Porém, muitas vezes, a esperada aprendizagem pode não acontecer, gerando a sensação de fracasso no professor, ou seja, o sentimento de que não conseguiu ensinar àquele determinado aluno, falhando em sua tarefa de responsável pela instrução. Por outro lado, outro impasse acontece se os educadores se dão por satisfeitos na medida em que a criança está socializada, pouco levando em consideração a qualidade de sua instrução e o aprendizado dos conteúdos escolares. Esses fatores causam angústia nos profissionais que não conseguem ter muita certeza da condição de aprendizagem do aluno e ficam sempre em dúvida se a não aprendizagem se deve à incapacidade do aluno para ir além de determinados limites ou às falhas em sua ação pedagógica que, talvez, pudesse ser mais efetiva.

Assim, as questões que se colocaram no diálogo com os gestores são: até onde vai a aprendizagem para algumas deficiências? Que tipo de aprendizagem podemos oferecer para as deficiências intelectuais e os transtornos mais severos? Os educadores acreditam que a escola tem um importante papel de formação do cidadão, mas ler e escrever são aprendizados que a escola deve proporcionar como sua tarefa principal. Torna-se um quebra-cabeça a inclusão das particularidades das deficiências e do transtorno no *para todos* dos conteúdos curriculares da escola.

Também é um desafio conseguir que a criança, principalmente aquelas que possuem transtornos, participe ativamente de todas as atividades correntes da escola, proporcionando a verdadeira inclusão e não apenas a integração do aluno. Nas palavras dos gestores, uma das tarefas difíceis é que a criança deficiente deixe de ser olhada a partir de seu *déficit* e como aluno de inclusão e passe a ser um

aluno que participa de tudo. Uma das participantes do grupo afirmou sempre ouvir: *Tenho vinte e oito alunos e dois de inclusão*. O desafio é que se chegue a dizer *Tenho trinta alunos*, sem marcar diferenças entre alunos de inclusão e alunos regulares, mas, ao mesmo tempo, levando em consideração as singularidades e necessidades de cada um. A mentalidade, que ainda é preponderante em nossa cultura, classifica imediatamente pela diferença, criando diversas categorias, sendo uma delas para os iguais entre si e *normais* e outras para os *diferentes*. Daí que a educação inclusiva peça uma nova mentalidade e novas formas de olhar para si mesmo e para o humano. Novas mentalidades, entretanto, demoram bom tempo para emergir devido à complexidade da construção paulatina de representações e condutas compartilhadas por grupos sociais.

Diante dos problemas levantados, observou-se a necessidade de criar momentos dentro da escola em que as experiências dos profissionais com seus alunos fossem compartilhadas, criando um espaço de construção de saberes capaz de fundamentar a prática pedagógica. Em artigo sobre docentes e suas experiências com a inclusão escolar de crianças deficientes, Domingues e Cavalli (2006, não paginado.) afirmam ser possível inferir que “[...] não se tem criado um espaço para ouvir o que estes profissionais têm a dizer a respeito de seus sentimentos, atitudes diante da pessoa deficiente e da inclusão escolar [...]”, o que tem dificultado os processos de inclusão escolar. Devido às dificuldades sentidas pelos educadores diante das crianças e adolescentes diagnosticados com TGD, deficiência intelectual ou aquelas que apresentam uma grande inibição para a aprendizagem, decidiu-se focar esse grupo na pesquisa/intervenção a ser proposta.

Assim, o diálogo com os gestores da Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar culminou na proposta de uma segunda etapa da pesquisa constituída por duas partes: a) a criação de uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão escolar, voltada para a discussão da gestão da educação inclusiva, no que se refere às crianças que se constituem um enigma para os professores. Essa disciplina já está em curso e, no momento, é frequentada por profissionais da Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino, por alunos da Pós-Graduação e por profissionais, principalmente psicólogos e pedagogos, que estão trabalhando nesse campo; b) uma proposta de intervenção nas escolas que dá continuidade à parceria realizada entre a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e a Faculdade de Educação. Esse projeto propõe uma forma de intervenção dentro da escola, por meio de duas metodologias de orientação psicanalítica, a *conversação* e os *estudos de caso*, com o intuito de criar espaços de construção para os saberes e práticas pedagógicas dos professores que atuam junto aos alunos diagnosticados como deficientes intelectuais e portadores de TGD.

Considerações finais

A proposta de inclusão de alunos com deficiência intelectual e TGD introduz um desafio aos professores que ultrapassa seu domínio de formação acadêmica, já que há a necessidade de diálogo com conhecimentos produzidos nas áreas de saúde mental, psicologia, educação especial, entre outras. Nessas circunstâncias, a demanda por uma formação continuada que auxilie a intervenção pedagógica junto ao aluno se faz presente. Entretanto, que tipo de formação necessita o professor que trabalha diretamente dentro de uma proposta educacional inclusiva? Uma formação específica sobre as deficiências e transtornos é importante, desde que possa se constituir em verdadeira contribuição para a construção das práticas pedagógicas inclusivas, sem desvalorizar aquelas que já estão em curso na escola. Todavia, o que geralmente acontece é que os cursos de capacitação apresentam teorias de outros domínios, como da medicina e da psicologia, por exemplo, sem que seja possível incluir, nessas teorias, o saber construído pelo professor a partir de sua prática docente junto a esses alunos.

Por exemplo, saber que TGD é um distúrbio nas interações sociais recíprocas que geralmente manifesta-se antes dos três anos de vida, no qual os indivíduos demonstram diminuição qualitativa na comunicação da interação social, restrição de interesses, além de apresentarem comportamentos estereotipados e maneirismos, assim como estreitamento nos interesses e nas atividades (CID-10, 1993), vai ao encontro daquilo que o professor pode observar a respeito de alguns alunos, mas não o instrumentaliza para intervir junto a esses. Ao contrário, isso vem na contracorrente do projeto de inclusão porque o diagnóstico que nomeia, também pode favorecer a segregação, como já demonstrado (SANTIAGO, 2005). Assim, o aluno está inserido na escola, porém excluído dos processos que permeiam a educação inclusiva. Marcado por um diagnóstico que, no campo da educação, é interpretado de outra maneira daquela para a qual foi proposto no campo médico, passa a ser olhado por meio de lentes que enfatizam o aspecto deficitário do quadro, interferindo, assim, na possibilidade de aquisições no plano cognitivo e intelectual (SANTIAGO; ASSIS, 2015). Essa ênfase sobre as deficiências, sobre os limites do aluno que tem um diagnóstico, acontece à revelia do processo de inclusão: não é o que se pretende, mas é o que se aponta como o fator que menos contribui para a exploração, invenção e construção de possibilidades junto aos alunos.

Do mesmo modo, saber que os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) englobam os diferentes transtornos do espectro autista, por exemplo: Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância, ou que as crianças com TGD apresentam dificuldades

em iniciar e manter uma conversa, evitam o contato visual, demonstram aversão ao toque e se mantêm isoladas (Ramos, 2012), são aspectos que destacam o *déficit* orgânico e a dificuldade de socialização, ambas características que reforçam a ideia de uma limitação definitiva e, portanto, pouco passível de mudança, comprometendo o empenho do professor no processo de inclusão da criança.

O saber do professor, no trato com as crianças diagnosticadas com deficiência e transtornos, se constitui, sobremaneira, a partir das consequências que ele extrai de suas ações, atitudes e das tentativas de lidar com essas crianças em momentos de crise, em circunstâncias difíceis, na resolução de conflitos entre os alunos e, sobretudo, no ato de ensinar, ou seja, diante do desafio ao qual é confrontado em sua tarefa de transmissão de conhecimentos. Geralmente, esse saber vai se fazendo de uma maneira contingente, partindo daquilo que funciona ou que deve ser evitado. Em conversas com profissionais responsáveis pela gestão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, fica explicitada a importância desses saberes construídos pelos docentes serem socializados dentro da escola, o que os cursos de formação não privilegiam.

No que concerne ao diagnóstico de *deficiência intelectual*, esse tem sido mais difundido, recentemente, no ambiente escolar, para dar conta dos casos de alunos que não aprendem a ler e escrever e não apresentam a fenomenologia característica do quadro de TGD. Assim, os casos tidos como de deficiência intelectual se configuram como verdadeiros enigmas e constituem o maior desafio para a educação. Vale lembrar que por anos a fio esses casos contabilizam o índice insistente do fracasso escolar. A questão que os educadores sempre se formulam, diante de seus alunos é: *O que esta criança tem?* A hipótese de se tratar de um quadro psicopatológico toma o primeiro plano, deixando escamoteada a questão do impasse específico da criança com a aprendizagem.

Como se sabe, também, não é incomum dar razão à não aprendizagem do aluno pela situação desfavorável dele em relação ao vínculo familiar, econômico e social, que mais recentemente tem sido designada por *situação de vulnerabilidade social*. Entretanto, nem todas as crianças que se encaixam nessa rubrica, são as que não conseguem se alfabetizar. A denominação *deficiência intelectual*, que tem servido para reunir esses casos, definir em um conjunto os não escolarizáveis, não deixa de contribuir para o conhecido processo de patologização e medicalização dos escolares. O diagnóstico de um caso difícil, não pode estar a serviço apenas de abrir a via de acesso a tratamentos múltiplos na área de saúde, tratamentos que além de interferir muitas vezes de maneira indesejada no processo de inclusão, não são terapêuticos do ponto de vista da promoção de um destrave dos impasses com as aprendizagens na escola. Assim, acabam reforçando o *déficit* do aluno e seu fracasso na escola.

A própria caracterização da deficiência intelectual – *limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade* - evidencia a ênfase na limitação do aluno, sem questionar os modelos pedagógicos, as instituições educacionais e as representações sobre a criança ideal e suas capacidades intelectuais.

Apesar dos esforços dos educadores, ainda hoje a inserção na sala de aula de alunos com maior comprometimento intelectual, problemas graves de comportamento e desordens sérias nas comunicações pode ser mais segregativa, exigindo apoio e recursos técnicos específicos (LIMA; MENDES, 2011; MENDES, 2006).

As políticas de inclusão não exigem formação especializada para os professores que têm em suas salas de aula alunos com deficiência e/ou TGD (BRASIL, 2008). Os professores, por sua vez, demandam um conhecimento específico de distinta área de saber, seja da psicologia, da psiquiatria, ou outra. O desafio desse projeto de intervenção é construir um saber, na zona de interlocução entre dois campos distintos – clínica e escola –, de maneira que o conhecimento sobre uma determinada patologia ou especificidade de um quadro, contribua, não para segregar, mas para construir um saber. O saber, para a psicanálise, se constrói na própria falha do saber, no ponto em que há uma questão que convoca uma resposta (CORDIÉ, 1996). Nomear com o diagnóstico não basta. Justificar o fracasso pelas questões sociais e familiares, tampouco. Segundo a orientação psicanalítica que privilegia a construção do saber, a partir do particular de cada sujeito (MILLER, 2012), seria desejável criar condições por meio da palavra, para o professor apropriar-se de seu *saber-fazer* junto a alguns alunos, que o desafiam justamente em seu saber pedagógico (SANTIAGO; ASSIS, 2015). Privilegiar a experiência como docente é o que justifica essa proposta de formação de professores, por meio de intervenção clínica inserida no cotidiano escolar e partindo da realidade dos casos presentes na escola.

Referências

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem:** psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CROCHIK, José. L. et al. Análise de atitudes de professores do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 565-582, set./dez. 2011.

DOMINGUES, T. L. C.; CAVALLI, M. R. Inclusão escolar, subjetividade e docência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 28, não paginado, 2006. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/216>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional:** a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

GOMES, Claudia; REY, Fernando. L. G. Inclusão Social: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 27, p. 406-417, 2007.

LACADÉE, Philippe; MONIER, Françoise (Org.). **Le pari de la conversation**. Institut Du Champ Freudien. CIEN Centre Interdisciplinaire sur L'Enfant, Paris, 2000. Brochura.

LIMA, Solange. R.; MENDES, Enicéia. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/archive>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto: UFOP, 2010.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./ dez. 2006.

MILLER, Jacques-Alain. A criança e o saber. Tradução de Fernanda Otoni de Barros-Brisset. **Cien Digital**, Belo Horizonte, n. 11, p. 5-9, 2012. Disponível em: <<http://cien-brasil.blogspot.com.br/p/cien-digital.html>>. Acesso em: 19 out. 2015.

MILLER, Jacques-Alain et al. **La pareja e el amor:** conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller en Barcelona. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 15-20.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RAMOS, Fernanda do Valle Corrêa. **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** da categoria psiquiátrica à particularidade do caso a caso nos processos de inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação: conhecimento e inclusão social)- Belo Horizonte, Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, 2012.

SANTIAGO, Ana Lydia. Efeitos segregativos indesejados. In: JORNADA DO CIEN-CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA, 1., 1999, Belo Horizonte. **Anais ...** Belo Horizonte: abril 1999. p. 5-16.

_____. **A inibição intelectual na Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2005.

_____. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área da psicanálise e educação. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. **Pesquisa – intervenção na infância e na juventude.** Rio de Janeiro: Trapera/Faperj, 2008.p. 113-131.

_____. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, Tania Coelho (Org.). **Inovações no ensino na pesquisa em Psicanálise aplicada.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009. p. 66-82.

SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel Martins. **O que esse menino tem? Sobre alunos que não aprendem e a intervenção da Psicanálise na escola.** Belo Horizonte: Sintoma, 2015.

Recebimento em: 13/05/2015.

Aceite em: 19/10/2015.