

RESUMO

Reflexão sobre limites e possibilidades de “ensinar” educadores a incluir, a partir do trabalho realizado por uma equipe da Associação Lugar de Vida em escolas de uma rede municipal, envolvendo todos os educadores (professores, direção, merendeira, inspetor de alunos etc.), desenvolvido na própria instituição de ensino. Os grupos com todos os profissionais da escola propiciaram experiências com potencial transformador, que poderia ser desdobrado para outros contextos, contribuindo para envolver o professor e afetar seu olhar e sua prática, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva.

Descritores: *educação especial; educação inclusiva; psicanálise; formação de professores.*

É POSSÍVEL ENSINAR EDUCADORES A INCLUIR? COMO ENSINAR EDUCADORES A ENSINAR ALUNOS DE INCLUSÃO?

Cintia Copit Freller

É muito frequente os professores reclamarem que não aprenderam como ensinar alunos com problemas na infância. *“Na faculdade não aprendemos a ensinar crianças especiais”, “Não aprendi nada sobre autismo e psicose, para poder trabalhar com estas crianças”, “Precisamos de cursos que nos ensinem as características dos alunos de inclusão e para saber como lidar com eles”;* são algumas das frases escritas por professores quando questionados sobre o que esperavam do trabalho de formação proposto por uma equipe da Associação Lugar de Vida¹ em parceria com o Núcleo de Educação Inclusiva de uma cidade próxima a São Paulo.

■ Psicóloga do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Membro instituinte da Associação Lugar de Vida e membro do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito da Universidade de São Paulo.

Neste artigo, pretendemos refletir sobre o trabalho que coube à autora deste artigo, realizado em quinze escolas, durante dois anos, com toda a equipe de educadores, com o objetivo de discutir a inclusão escolar. A intervenção foi desenvolvida nas próprias escolas, quinzenalmente, durante duas horas, com professores, gestores, porteiros, inspetores de alunos, merendeiras etc. Utilizamos o referencial teórico da psicanálise e alguns conceitos da teoria crítica, especialmente de Adorno, para sustentar e valorizar a experiência vivida pelo grupo de professores nas reuniões e seu possível desdobramento para outras experiências na relação dos professores com seus alunos.

Apontaremos as especificidades do manejo escolhido, repensando os objetivos, o aporte teórico, o enquadre, bem como os resultados relatados pelo grupo de educadores em suas avaliações finais. Procuraremos marcar as diferenças com outros trabalhos desenvolvidos com professores sobre este tema, como cursos realizados fora do contexto de trabalho.

O foco da intervenção foi possibilitar experiências formativas nos grupos de educadores, que pudessem movimentar o processo educativo e as relações escolares. Vários autores sustentam a importância de experiências compartilhadas com um outro confiável, que possuam continuidade no tempo, façam sentido e propiciem

a reflexão. Trata-se de experiências formativas, das quais o novo e o inusitado possam emergir, movimentando crenças e práticas cristalizadas, fortalecendo o enfrentamento com o diferente, contribuindo para superar o medo e o preconceito. São situações em que os educadores se surpreendem falando, vivendo ou fazendo algo diverso do cotidiano escolar, que lhes permite enxergar por um ângulo diferente as dificuldades, ousando novas intervenções e percorrendo caminhos desconhecidos no processo educativo.

Adorno (1995) afirma que “os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (p. 149). Ou seja, o autor ressalta a necessidade de reanimar a aptidão a realizar experiências.

A quais experiências ele se refere? Podemos pensar nas experiências dos professores com os alunos, de forma geral, nas de professores com os alunos diferentes e principalmente nas experiências entre os próprios educadores. Adorno (1995) se refere às pessoas que odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, propondo que “a aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência” (p. 150).

Afirma, ainda que o “sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Nesta medida, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (p. 151).

Winnicott (1984), bem como seus estudiosos, tais como Safra (1995), também apontam para o potencial transformador da experiência, que abre para o novo e para a possibilidade de lidar com o diferente. “O homem pode ter uma posição reflexiva sobre as suas experiências e pode vir a ter consciência delas. Essa posição autorreflexiva oferta ao homem a possibilidade de ser tocado pelas experiências, de poder sair delas para contemplá-las e sair de si e se pôr em direção ao mundo externo” (p. 37).

A possibilidade de atravessar a situação dá ao homem a oportunidade de sair do estado de agonia que parecia infinito para uma experiência de passagem, portanto experiência suportável.

1. Educação inclusiva

Iniciaremos o texto problematizando alguns aspectos referentes à inclusão escolar, apresentando autores que discutem a questão.

A educação inclusiva ganhou força no Brasil após as deliberações da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em Salamanca, em 1994. Diferentemente da proposta de integração da criança com problemas na infância nas classes regulares, que se baseia na preparação e adaptação destas ao processo educativo, a educação inclusiva propõe mudanças estruturais das escolas que beneficiem todas as crianças.

Vamos partir da ideia de que é uma tarefa ética incluir o sujeito, como Voltolini (2008) bem esclarece, o que implica tratar a questão da existência das diferenças sem que estas representem desigualdade. Complementando com Kupfer (2000), “para as crianças psicóticas e autistas, ir à escola pode significar a volta à circulação social e também a retomada de seu desenvolvimento intelectual. Mais que um exercício de cidadania, ir à escola tem valor terapêutico: a escola pode contribuir para a retomada ou para a reorganização da estruturação perdida para a criança”. (p. 16)

“Incluir é um movimento impossível, dado seu grau de infinitude”, afirma Voltolini (2008, p. 99). Embora seja estrutural existirem sempre pessoas excluídas, não podemos ficar resignados, e sim tentar manejar cada situação singular, empurrando a linha dos incluídos mais para fora. Para eliminar a discriminação, precisaríamos mudar a estrutura da nossa sociedade, como assinalou Adorno (1995). Seja pela estruturação da sociedade ou do ser humano, é impossível uma inclusão completa, porém podemos melhorar a realidade da educação no Brasil, para todos os alunos.

No Laboratório de Estudos sobre o Preconceito, utilizamos o termo alunos em situação de inclusão, apontando para o trabalho que nos cabe, bem com aos educadores: o de movimentar a situação dos alunos excluídos. Os alunos não são de inclusão indefinidamente, como popularmente são denominados, mas estão em uma situação que demanda trabalho para se modificar, deve ser um lugar de passagem.

Apesar do avanço da educação inclusiva no nosso país, com mais crianças com problemas graves no seu desenvolvimento frequentando escolas regulares, os professores ainda relatam dificuldades para ensiná-los. Açam que falta formação, apoio institucional, equipamentos e profissionais especialistas, entre outros. Sabemos, no entanto, que os impedimentos à educação inclusiva são muito mais complexos. Crochik (2003)

analisa uma das características do ensino tradicional que dificulta acolher alunos “diferentes”: “A pretensão de homogeneizar os alunos segundo as suas capacidades, com o pretexto de otimização da aprendizagem. Essa pretensão não é proveniente diretamente da escola, mas da exigência social que privilegia os mais aptos, ou os mais adaptados. Numa sociedade competitiva, a aquisição de competências é fundamental para a sobrevivência, para a colocação dos indivíduos em melhores postos de trabalho” (p. 25).

Não pretendemos, neste texto, apresentar as pesquisas e experiências que indicam as vantagens do ensino voltado para alunos heterogêneos, suficientemente relatadas, entre outros, por Ainscow (1997) e Crochik (1998). Também não vamos discutir sobre os fatores que podem dificultar a sua prática, especialmente o preconceito e a ideologia, profundamente analisados por vários autores, apoiados na Teoria Crítica, especialmente de Adorno, entre eles Crochik (2003).

Vamos pensar em como podemos trabalhar com os educadores o tema da inclusão, sem obter suas angústias e sem os culpar pelas dificuldades que encontram, contribuindo para desenvolver uma educação crítica ou, nas palavras de Adorno (1995), “para romper com a educação enquanto mera apropriação instrumental técnico e receituário para eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao

contato com o outro não idêntico, o diferenciado” (p. 27).

Partimos sempre das críticas sobre a interferência dos especialistas no processo educativo, elaboradas, entre outros, por Patto (1990), Costa (1979) e Crochik (1998), procurando desenvolver uma intervenção que parta “de uma releitura da Psicanálise à luz de uma Sociologia e de uma Filosofia Política críticas, tentando tirar o que ela tem de melhor como teoria da psique. Esta revitalização da Psicanálise vem não só repor a esperança de que o psicólogo possa engajar-se num projeto humano-social movido por valores humanistas... como também mostrar um caminho fértil de contribuição do psicólogo à transformação da Escola em um lugar social de máxima resistência possível à aceitação inquestionada do estabelecido, nas condições históricas atuais” (Patto, 2001, p. 15).

Portanto, quando aceitamos o convite para o trabalho com educadores, tentamos despir a capa da ingenuidade e da neutralidade para desenvolver intervenções comprometidas com a construção coletiva de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais justa.

2. O trabalho: queixas e mal-entendidos

Entre o convite e o trabalho podem ocorrer alguns mal-entendidos.

Quando os professores nos procuram espontaneamente porque estão angustiados e querem refletir sobre a prática, o mal-estar pode não aparecer no início do trabalho e até permanecer sem ser identificado. Porém, quando somos convidados pelos diretores de escolas ou por gestores da política pública educacional, precisamos nos preparar para lidar com um mal-estar que aparece no início dos cursos ou palestras, geralmente explicitado sob a forma de queixa.

Fernandez (1994) diz que “recorremos muitas vezes à queixa, esse lamento impotente que confirma e reproduz um lugar de dependência. O juízo crítico, o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, segundo como se operacionalize, pode gerar uma transformação maior ou menor no mundo externo. A queixa, pelo contrário, imobiliza” (p. 107).

Mais do que queixa, nós, psicólogos, ao trabalharmos com professores sobre temas como a inclusão escolar, entre outros, vivemos situações de agressividade mais ou menos velada por parte de porta-vozes da equipe de educadores. Não escutar e logo partir para a defesa, ou seguir com o programa e persistir com a aula planejada, justificando que o tempo é limitado, perdemos mais tempo.

Como manejar esta situação recorrente?

Vamos refletir sobre a experiência desenvolvida nas escolas de uma rede municipal próxima a São Paulo,

após alguns anos participando da formação dos educadores desta rede, por meio de aulas e supervisões, em um auditório central, fora do horário de trabalho dos professores. O convite para desenvolver outro tipo de trabalho focando o tema da inclusão escolar surgiu a partir de uma nova situação: as classes especiais, antes centralizadas em uma escola especial da cidade, foram deslocadas para as escolas regulares.

Os objetivos desta política eram claros: aproximar as crianças denominadas especiais das crianças denominadas normais, para que ambas se beneficiassem de um contato. Também, aproximar os professores especialistas dos professores regulares, pois todos participariam das mesmas reuniões e encontros da escola.

Tal movimento vinha no bojo do projeto político-pedagógico da referida rede, “que almejava democratizar o acesso e permanência do educando; qualidade de ensino; valorização dos profissionais da educação e democratização da gestão” (Santos, Siqueira & Yamabuchi, 2008, p. 93).

O trabalho com os educadores foi desenvolvido em parceria com o Núcleo de Educação Inclusiva do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas da região, constituído por equipe interdisciplinar. O desafio proposto para a equipe do Lugar de Vida era “ajudar” neste processo, que, como toda novidade, especialmente aquelas propostas por políticas educacionais externas às escolas, era de difícil apreensão: complexo e intrigante para pais, alunos e educadores das escolas.

A premissa de que todos os alunos são alunos da escola serve para pensar que todos os personagens escolares são educadores e precisam participar do processo de reflexão. O enquadre do trabalho era quinzenal, desenvolvido por duas horas, com toda a equipe (merendeira, professor, diretor, inspetor etc), na própria escola, dentro do horário de trabalho, durante um semestre. Nós, psicanalistas do Lugar de Vida, éramos visitantes (a serem incluídos pela escola?), e incorporados no horário das reuniões já desenvolvidas pelos educadores. A partida seria dada pela instituição, equipe de educadores, projeto pedagógico e pelo trabalho em curso. O tema, ou caso, ou situação seria trazida por cada escola, de forma espontânea ou combinada *a priori*.

Quando chegávamos na escola, os educadores estavam todos reunidos e a proposta era refletir sobre os problemas, discutir casos e situações, avaliar experiências, percalços e acertos relativos à in-

clusão escolar vividos por aquela instituição.

Um ponto de partida no trabalho com grupo de professores é aparentemente simples: escutar os professores de fato, entrar em contato com as suas angústias através de uma atitude empática. Os professores, assim como as crianças, percebem quando a escuta é verdadeiramente empática, quando estamos tranquilos, disponíveis para ouvir, entender, mudar de posição, mudar de planos etc. Testemunhar e compartilhar experiências e desconforto dos professores parece uma prática óbvia, mas é um grande passo!

Ausência de espaços de fala não é uma queixa imaginária dos professores, alunos e pais, no universo escolar. De fato, a palavra pouco circula na escola. Frases previamente organizadas e fixas são usadas, normalmente em mão única. Mas a circulação da palavra geralmente assusta. Em uma escola em que trabalhamos, a diretora, literalmente, trancava as portas de sua sala para não ouvir queixas e proibia o encontro de educadores de turmas diferentes para evitar problemas. No entanto, ao se tentar dificultar a conversa, além de, no máximo, conseguir abafá-la, sem se conseguir extingui-la, fomenta-se as fofocas, barram-se as possibilidades de encontros, de projetos comuns e de parcerias entre os educadores.

Quando conseguimos escutá-los verdadeiramente, os professores sentem-se acolhidos e mais permeáveis

a refletir sobre as suas práticas, podendo revê-las. Entendemos, tal como Winnicott (1984), que eles vivem uma experiência que serve como “lição de objeto”, que os modifica no sentido de acreditarem mais em si e nos outros, de forma que poderá ser desdobrada com seus alunos e em outros momentos e situações. São experiências que abrem para o novo, contribuem para fortalecer o gesto do professor, que ficou paralisado em situações cristalizadas, e ajudam-no a retomar a travessia.

Destacamos, também, a potência do próprio narrar oferecida aos educadores nas reuniões que coordenamos. Ao narrar uma situação, compartilhamos uma experiência de vida, tornando-a presente. O narrar oferta à pessoa a possibilidade de se apropriar das experiências que lhe visitaram como um saber sobre a condição humana. Como afirma Safra (2006, p. 31), “narrar é apresentar uma experiência própria, tal como no jogo dos rabiscos”. Permite que o paciente experimente a presença do outro que lhe dá acesso ao pertencer e à experiência de reconhecimento de si. Além de resgatar a esperança do professor de poder ser compreendido e ajudado nas demais situações de sua vida, e buscar ativamente novas situações de encontros.

Nestes grupos, é fundamental trabalhar com o espontâneo e com o inesperado. Ouvir, ver e levar em conta o que ele comunica. Em geral, os grupos com professores, como já re-

latamos, começam com queixas, raiva tímida e reprimida. Nesta experiência, a queixa não partia só dos educadores. Nós, equipe do Lugar de Vida, também podíamos nos queixar de dor nas costas, sede, vontade de urinar etc. Nós não estávamos atrás do divã, ou no nosso espaço de trabalho, e o professor não estava atrás de sua mesa, escrevendo em uma lousa. O desconforto que acompanha a quebra da rotina e das práticas usuais era vivido por todos.

Os educadores, nos grupos, falavam dos problemas causados pelas crianças que vieram da escola especial, contavam casos e situações, falavam de política. Porém, independentemente do tema de partida, em todas as reuniões, o tema da inclusão era abordado, de forma mais ou menos explícita.

Nosso convite era para acompanhar os educadores numa busca conjunta de compreensão, a partir de uma postura reflexiva, de uma situação que lhes causasse sofrimento (Patto, 2001). Este acompanhamento mostrou-se mais do que um exercício de consciência para evitar a repetição de atos irrefletidos e determinados socialmente, mas impulsionou novas formas de agir. Nas reuniões, novas modalidades de relação, possibilitadas pela atenção e escuta das necessidades eram experimentadas.

Como?

Propondo o encontro e a circulação da palavra; escutando a queixa; trabalhando com a reflexão e impli-

cação de cada uma das pessoas presentes; tentando identificar as necessidades psíquicas de cada criança, de cada educador, de cada escola e buscando ir ao encontro destas, não para obturá-las nem para acabar com os mal-estares próprios à educação, mas para construir um espaço mínimo de confiança que permitisse olhar para a exclusão e simbolizá-la, oferecer contorno, espaço, lugar, nome. Localizar os incômodos, as raivas, e direcioná-los para desafios e alvos adequados em busca de uma educação que inclua o estranhamento e possa enfrentá-lo. Este trabalho pode ajudar a desonerar e tirar o peso de cima da criança especial e de todos os excluídos do processo educativo.

2.1 Exemplos de trabalho em três escolas

Desde a primeira reunião em uma das escolas, os professores pediam ajuda para trabalhar com os assim chamados alunos especiais. Um professor pedia a palavra e falava sobre as dificuldades com um aluno, relatando como estava trabalhando e sobre resultados positivos e negativos das tentativas. O grupo de professores se posicionava e pensava coletivamente em alternativas para enfrentar tal problema, sugerindo mudanças na rotina, experiências novas etc. A merendeira, o inspetor ou a secretária também lançavam sugestões sobre como tratar o aluno fora da sala de aula, quando ele circulava pela escola. Invariavelmente, no meio da discussão e das ideias, que iam surgindo e sendo complementadas por cada educador que falava, surgia alguém lembrando que tais tentativas não seriam aceitas pela direção da escola. No primeiro momento, pensamos em resistência dos educadores ao trabalho. No segundo momento, foi ficando clara a dificuldade de relação entre os professores e funcionários com a nova dirigente. A diretora começou a trabalhar naquela escola no início do ano, para substituir o antigo diretor, muito querido pela equipe, que se aposentara.

Ela começou modificando várias práticas que existiam na escola, como as festas com a participação dos pais, as reuniões entre todos os professores e a porta aberta da diretoria. A porta de sua sala ficava fechada e ela não recebia os professores para conversar. Procurou, ainda, limitar o contato entre as turmas de professores,

dos três turnos da escola. As reuniões passaram a ocorrer em horários diferentes e, enquanto uma turma estivesse na sala dos professores, os demais colegas de outro horário deveriam ficar no pátio. Os encontros eram evitados e a maior parte dos projetos propostos pelos professores, vetados.

A coordenadora e a vice-diretora participavam da nossa reunião sem saberem que posição tomar. Concorravam com os professores, mas achavam que “*não podiam ir contra a diretora*”, “*vivendo uma saia justa*”, segundo suas próprias palavras. Tentavam evitar as nossas reuniões, mas não desistimos de chamá-las, bem como de convidar a diretora para participar. No entanto, a diretora sempre tinha um compromisso no horário, como ir ao banco ou preencher documentos.

No dia dos professores, assim que cheguei à escola, uma professora entregou-me um vaso com flores, em nome das demais professoras. Quase que simultaneamente, a diretora trouxe outro vaso de flores para me presentear. Uma olhou para a outra, as professoras sentadas em círculo se olharam e todos ficaram em silêncio por alguns minutos. A surpresa, bem como o mal-estar foram generalizados. Após um tempo, que pareceu infinito, uma professora começou a rir, a diretora sorriu e as demais professoras também deram risada.

Depois da risada geral, a diretora conseguiu sentar-se ao lado das professoras e pudemos conversar so-

bre este mal-estar e sobre outros mal-estares vividos naquela instituição. Vivemos a tensão e o conflito, a surpresa, a risada, e depois falamos sobre isso.

Podemos perceber que outras formas de relação são possibilitadas depois de determinadas experiências e encontros capazes de potencializar aberturas para o intercâmbio e para o diálogo, facilitando a comunicação, viabilizando iniciativas e promovendo um círculo benigno.

Sekkel (2003, p. 32), ao discutir inclusão escolar, afirma a “necessidade de um ambiente inclusivo, que extrapola a ideia de um ambiente em que crianças deficientes e não deficientes convivam e aprendam em um mesmo espaço. No sentido proposto pela autora, ambiente inclusivo é aquele que tem uma articulação coletiva e uma ação comprometida com o reconhecimento e a busca da satisfação das necessidades de cada um, a qual se inscreve no âmbito da construção de uma sociedade mais humana, em que as pessoas possam se diferenciar e se desenvolver... Para isso, é preciso criar condições para garantir que diferentes falas, provenientes dos diferentes lugares que cada um ocupa na instituição sejam compartilhadas e respeitadas”.

Em outra escola, o problema era um menino para quem ninguém conseguia dar aula. Diziam que era autista, mas não tinha nenhum laudo conclusivo. As educadoras contavam que a psicóloga não conseguiu concluir o

psicodiagnóstico porque o menino bateu nela e o psiquiatra disse para a mãe que era um tipo de autismo. Sua última professora adoeceu e a substituta não queria ficar com aquela classe. O menino batia nos colegas, nas professoras e fazia uma bagunça generalizada. O que a escola já tinha tentado? A coordenadora já conversara inúmeras vezes a mãe, reclamando do comportamento do filho. A mãe concordava com a coordenadora e dizia que o menino era mesmo um demônio, praga lançada pela avó paterna, que não queria que ele nascesse. Após a última conversa entre mãe e diretora, ele apanhou de cinto na frente dos colegas do transporte escolar.

Enquanto os educadores contavam as esquisitices e agressões do menino, imaginávamos um adolescente alto e forte. Qual não foi a nossa surpresa quando soubemos tratar-se de uma criança mirrada de apenas sete anos. No decorrer da reunião, uma professora mais antiga e experiente propôs que o aluno fosse convidado a assistir aulas na sala dela, já que, muitas vezes, entrava em sua classe. A professora substituta respirou aliviada. O problema estava resolvido? O que mais poderíamos fazer?

Surgiram várias ideias no sentido de valorizar os raros momentos em que ele mostrava-se construtivo e colaborador. “*Que tal convidá-lo a ser ajudante de professor, tarefa para a qual jamais foi solicitado?*” sugeriu uma professora. “*Como fazer com que ele se responsabilizasse por seus atos destrutivos?*”,

perguntei. O inspetor de alunos sugeriu que ele consertasse as cadeiras e materiais que quebrava, Outra educadora falou que era preciso investir no processo de ensino-aprendizagem, já que todos estavam tão preocupados com as suas atitudes agressivas e nem atentavam para o fato de ele não conseguir ler e escrever como os demais colegas de classe. O professor de Educação Física propôs que ele fosse o capitão da equipe, pois jogava bem futebol, e sempre era proibido de jogar e de fazer as atividades da disciplina, pois ficava de castigo nestas aulas e no recreio pelos seus atos inadequados em sala de aula. Ainda sugeriram trabalhar com o livro de histórias da joaninha que não foi reconhecida pela mãe porque sumiram as bolinhas do seu corpo. Quem sabe J. não podia ficar sem as bolinhas de demônio agressivo, pois não seria reconhecido por sua família e por seus colegas? Como acrescentar outros tipos de “bolinhas” sem descaracterizá-lo e mudar sua identidade?

Como ajudá-lo a explorar atividades agressivas, reconhecê-las e integrá-las com os seus impulsos amorosos, sem destruir pessoas e objeto valorizados?

Os indivíduos precisam experimentar a agressividade para sentir-se vivo e real. Não basta que a agressividade seja experimentada no brincar e através de substitutos simbólicos, mas é importante que possa se manifestar abertamente sem que o ambiente revide, impedindo a ação. Winnicott (1987) mostra que a “criança valoriza a constatação de que o ódio e os impulsos agressivos podem se manifestar em ambiente já conhecido, sem que haja uma resposta de ódio ou violência por parte deste ambiente. A criança se beneficiará de um ambiente capaz de tolerar os sentimentos agressivos se estes forem expressos de forma razoavelmente aceitável” (p. 121).

A busca de objeto e de oposição também são necessidades individuais. Winnicott (1987) afirma que utilizamos o termo agressão quando queremos dizer espontaneidade. “O gesto impulsivo se estende para fora e se torna agressivo quando é atingida a oposição” (p. 373). Logo, a ação é espontânea e se torna agressiva não por suas características, mas pela reação do ambiente, que se opõe, constituindo-se em obstáculo para a sua realização completa.

A agressão é parte originária das relações de objeto, pois a sua raiz faz parte do instinto que busca relacionamento. A agressão é uma das fontes da energia da vida e está intimamente relacionada ao processo criativo, à espontaneidade e à motilidade. É evidência de vida. O ambiente contribui ao reconhecer a agressividade como fonte

de energia, aceitando-a e sobrevivendo, ainda que se opondo a ela.

Como propõem Kupfer e Bastos (2010), a troca de experiência e a interlocução possibilitam aos professores se interrogarem a respeito das diferentes significações atribuídas aos sintomas das crianças, e refletir sobre o mal-estar inerente ao campo da educação. Este trabalho propicia deslocamentos do discurso pedagógico tradicional e permite que se apropriem de outras estruturas discursivas. O grupo de escuta, apresentado por elas e realizado no Lugar de Vida, parte do desdobramento das queixas dos professores para produzir novas significações.

Em uma terceira escola, a professora da classe especial adoeceu e precisou ser substituída. Não havia nenhuma especialista na equipe. A diretora pediu nossa ajuda para a escolha da professora, bem como para orientar o seu trabalho. Na reunião, apenas uma professora se propôs a assumir tal classe, com o apoio das demais colegas. Nas reuniões seguintes, momentos de silêncio eram frequentes e as professoras expressavam incômodo com a situação. Elas pediam aulas expositivas e objetivas, apostiladas, sobre temas relativos à inclusão.

A professora que assumiu a classe especial estava muito reticente para contar sobre o seu trabalho e dizia que estava tudo bem. Ótimo. Começamos por algo que está bom. “*Por favor, conte sua nova experiência para destacarmos um tema para a aula*”, pedi. Ela, então,

relatou que a sua experiência estava sendo mais positiva do que esperava, com os alunos receptivos e tentando trabalhar, cada um no seu projeto e ao seu ritmo. Uma dificuldade apontada era a presença de uma mãe, que ficava emburrada na classe, sem saber o que fazer, adiantando-se às iniciativas da filha, e fazendo todo o trabalho por ela. Pelo relato da professora, a filha ficava envergonhada e os demais alunos se sentiam invadidos com a presença daquela mãe.

Qual a necessidade da presença da mãe na sala de aula? Ninguém sabia responder. A atual professora preferia que ela ficasse fora da classe, ou em casa. Da mesma forma, achava que a TV da classe, ligada o tempo todo, atrapalhava a concentração dos alunos, em vez de ajudar.

Como fazer? Se a professora substituta mudasse tudo e a antiga professora voltasse e não aprovasse as mudanças?

Os educadores começaram a falar timidamente do estranhamento que lhes causava uma mãe dentro da classe, televisão ligada, a não circulação das crianças especiais pela escola e o horário diferente de recreio. Por que ninguém pôde falar disso antes? Os alunos especiais eram, até então, de responsabilidade apenas da professora especialista.

Foram aparecendo outros assuntos “proibidos”, não ditos. Contavam que a equipe da Secretaria de Educação nunca avisava a escola da entrada de alunos especiais ou de novos professores. Por sua vez, os professores saíam da escola e eram substituídos por outros sem conversar com os alunos sobre o assunto. De um dia para o outro, “sumia” um professor que havia trabalhado com as crianças por meses e entrava outro, tentando prosseguir com a matéria, como se nada tivesse ocorrido, sem explicar os motivos da saída nem da entrada. Esta escola, assim como outras da rede, estava sofrendo com a substituição constante de professores, pois foram abertos concursos e admissões em outras redes de cidades próximas, mais vantajosas aos professores.

Assuntos considerados tabus ou pouco relevantes puderam ser arejados, produzindo um enorme alívio nas crianças e educadores. Professores passaram a conversar com a classe sobre a sua saída da escola, podendo falar da tristeza que sentiam ao romper o vínculo e o trabalho no meio do ano; as crianças choravam, falando de seu desapontamento, desenhando e fazendo presentes para eles.

Nas instituições educativas, a falta de conversa dos professores com os alunos é uma constante, seja pela falta de tempo dos profes-

sores – os conteúdos curriculares são privilegiados –, seja por não considerarem importante, ou por pensarem que os alunos não vão entender. E este mecanismo de ocultar se repete nas relações institucionais entre os educadores e entre os dirigentes da rede de ensino e os educadores. É como se as relações não fizessem parte do trabalho, bem como se as decisões burocrático-administrativas ou curriculares devessem ser prescritas e ingeridas como medicamentos, sem tempo para a digestão ou possibilidade de questionamento.

Patto (1990) encontra no psicólogo um interlocutor qualificado que pode auxiliar o professor a operar rachaduras na mineralização que caracteriza as instituições educativas. Ela identifica uma maioria de vozes na instituição que trabalha para a “mesmice” e uma parcela pequena de vozes dissonantes, contraditórias, que precisam ser resgatadas e encontrar espaço de manifestação.

Não há dúvida de que a linguagem é um recurso fundamental no trabalho com professores, pois em seu cotidiano, imperam o medo e a incapacidade de falar. Questionar e criticar o que tinham como verdades absolutas funciona como motor para mudanças na prática do professor. Precisamos investir para que as reflexões e discussões possam repercutir, de fato, na prática do educador e não ficar apenas no nível do discurso. Os educadores necessitam constituir um grupo, confiar no seu interlocutor e

experimentar, eles próprios, situações de destrutividade, contenção, oposição, exclusão e inclusão.

No nosso trabalho, foram fundamentais os momentos em que puderam agir de forma distinta no espaço grupal. Vivenciar novas maneiras de ocupar o espaço de reunião viciado, ritualizado, cristalizado e rotineiro. Então, alguns deles puderam falar e pensar as questões sobre inclusão a partir de prismas insuspeitos, e, principalmente, colocar-se de forma diferente em relação ao seu aluno e à tarefa de educar.

Como analisou Safra (1995), trata-se de experiências que podem reorganizar a maneira de o indivíduo se ver, se colocar e se relacionar com os outros e possibilitar determinados gestos. Movimentos de exclusão são experimentados nas reuniões e precisam ser reconhecidos, sustentados e simbolizados para poderem se desdobrar em movimentos mais inclusivos entre os próprios educadores e em relação aos alunos.

Os professores, em sua avaliação escrita sobre o trabalho, afirmam: *“fomos escutados como profissionais e ouvimos como educadores, podendo transportar esta experiência de respeito às diferenças para os alunos”*; *“Ainda continuo com dificuldades de aprendizagem em minha classe, mas procuro respeitar o tempo da criança e o momento da aprendizagem. A dificuldade não é só do aluno, é minha também”*.

J., professora, escreveu na avaliação: *“Percebi que estou agindo diferente com o W. Antes, tinha pena, deixava ele [sic] fazer tudo que quisesse, protegia dos colegas, mesmo quando ele batia primeiro falava que a classe tinha que deixar. Agora, sei que ele é diferente, mas não sinto mais pena. Cada um tem suas diferenças. Lógico que ele é mais diferente. Mas ponho ele [sic] para fazer tudo que ele consegue. E quando bate, a classe pode se defender”*.

“Esperava mais dicas e teoria, e no começo não gostei, principalmente dos silêncios. Esperava do Lugar de Vida as soluções, mas me surpreendi com as sugestões das colegas. Elas contaram práticas e maneiras de lidar com os alunos que eu não conhecia. Foi novo para mim, apesar de trabalhar com elas tantos anos”.

“Sou nova na escola e achava que me deixavam um pouco de fora. Fazia algumas coisas diferentes das outras professoras e tinha medo do que achariam. Meu jeito de trabalhar é deixar a classe mais bagunçada, não fazer fila, pôr pouca coisa na lousa. Me escondia, [sic] deixava sempre a minha sala fechada e ficava quieta nas reuniões. Nos encontros, falei como eu trabalho e os outros professores não reclamaram. Acho que o K. se sente assim na classe, diferente, com medo de fazer errado. Então ele não faz nada, fica parado. Entendo ele

[sic] *melhor. Acho que vou conseguir ajudar a destravar e a trabalhar com a classe para ele entrar*”.

“Acredito mais que é fundamental investir nos meus alunos, proporcionando momentos significativos, ricos em informações. Estou comprometida com o meu trabalho e já observei grandes avanços, cada um na sua proporção, fazendo com que eu me sinta muito contente, realizada, mas com a convicção de que ainda há muito que fazer”.

“...é relevante ressaltar que a formação em ambiente de trabalho é bastante produtiva, pois oportuniza um espaço de reflexão do próprio cotidiano escolar, e permite tomar decisões coletivas”.

“Eu almejava algo diferente, mais teórico, apostilado, porém, percebo que o objetivo era que nós, docentes, percebêssemos que tínhamos ‘as respostas’ dentro de nós e que podemos tentar trabalhar com certos casos, para contribuir com a inclusão”.

“A partir dos encontros pude perceber que, no que tange a mim, fiquei desestabilizada em algumas situações. Mas me identifiquei com uma fala que surgiu a respeito das apostas que fazemos nos alunos, que faz a diferença, independente do método que usemos”.

E tentando responder a pergunta título do texto: não se ensina a incluir nem a ensinar crianças em situação de inclusão, porém é possível incluir os professores no processo de tornar as práticas educativas mais inclusivas, bem como permitir experiências e reflexões em que os professores sejam incluídos e possam desdobrá-las para outras situações. ■

¿SE PUEDE ENSEÑAR A LOS EDUCADORES A INCLUIR?

RESUMEN

Reflexionar sobre los límites y posibilidades de la "enseñanza" para incluir a los educadores de la experiencia desarrollada por un equipo de la Asociación de Vida Lugar en una escuela municipal. La labor de todos los educadores (profesores, dirección, caja de almuerzo, inspector de estudiante etc.). Y se desarrolló en su propia institución educativa, con el objetivo de discutir los temas relativos a la inscripción escolar. Los grupos con todo el personal de la escuela siempre con la transformación de las experiencias posibles, que pueden servir a otros contextos, ayudando a liderar al profesor y afectan a su aspecto y ser práctico, especialmente con respecto a la educación inclusiva.

Palabras clave: *educación especial; educación inclusiva; psicoanálisis; formación de profesores.*

CAN YOU TEACH EDUCATORS TO INCLUDE? HOW TO TEACH EDUCATORS TO TEACH EXCLUDED STUDENTS?

ABSTRACT

Reflect on the limits and possibilities of teaching educators to include, from an experience developed by a team from the Lugar de Vida Association in partnership with a network of public schools. The work involved all educators in each school (teachers, management team, cooks, Inspector of students etc.) and was developed in the educational institution, with the aim of discussing problems related to school inclusion. Groups with all school personnel provided experience with transformative potential, it could be deployed to other contexts, helping to involve the teacher and affect their practice and their looking, especially with regard to inclusive education.

Index terms: *special education; inclusive education psychoanalysis; work with teachers.*

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (1995). Educação após Auschwitz. In *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow; G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Brasil (1997). Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade. In UNESCO, *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais* (E. A. da Cunha, trad.). Brasília, DF: CORDE.
- Casco, R., & Sekkel, M. C. (2008). Ambientes inclusivos para a educação infantil: Considerações sobre o exercício docente. In C. C. Freller; M. A. L. D. Ferrari, & M. C. Sekkel. *Educação inclusiva: Percursos na educação infantil*. (pp. 19-37) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Costa, J. F. (1979). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda.
- Crochik, J. L. (1998). Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia. *Revista Psicologia USP*, 9(2), 69-85.
- _____. (2003). Atitudes a respeito da educação inclusiva. In *Revista Movimento*, 7, 19-38.
- _____. (2006). *Preconceito: Indivíduo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fernandez, A. (1994). *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kupfer, M. C. (2000). *Educação para o futuro*. São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C., & Bastos, M. B. (2010). A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *Estilos da Clínica*, 15(1), 116-125.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Queroz.
- _____. (2001). Reinterpretando a indisciplina: A psicologia em movimento. In C. C. Freller. *Histórias de indisciplina escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Safra, G. (1995). *Momentos mutativos em Psicanálise*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- _____. (2005). *Curando com histórias*. São Paulo. Edições Sobornost.
- _____. (2006). *Desvelando a memória do humano: O brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio*. São Paulo: Edições Sobornost.
- Santos, M. C. R. S.; Siqueira, M. S., & Yamauchi, S. L. (2008). Relato de uma experiência. In C. C. Freller; M. A. L. D. Ferrari, & M. C. Sekkel. *Educação inclusiva: Percursos na educação infantil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sekkel, M. C. (2003). *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: Relato e reflexão sobre uma experiência*. São Paulo. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Voltolini, R. (2008). Igualdade e diferenças. In C. C. Freller; M. A. L. D. Ferrari, & M. C. Sekkel. *Educação inclusiva: Percursos na educação infantil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1984). *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1987). *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.

NOTA

1 O trabalho foi proposto pelo Grupo Ponte de Acompanhamento Escolar e realizado por Fernando Colli, Camille Gavioli e Cíntia Freller.

cintia@freller.net

Recebido em julho/2010
Aceito em dezembro/2010