

ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CRISTIANE TEIXEIRA SAMPAIO

Técnica da Escola Estadual de Saúde Pública Prof. Francisco Peixoto Magalhães Netto - EESP/
Superintendência de Recursos Humanos- SUPERH/Secretaria da Saúde do Estado da Bahia-
SESAB.

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado parcial de um estudo realizado durante o Mestrado em Psicologia da UFBA(Brasil) sobre as experiências de professoras em relação à inclusão de crianças com deficiência intelectual na escola regular. Destacamos um dos referenciais teóricos utilizados – a psicanálise – e duas categorias da análise de dados – os sentimentos despertados pela convivência com a deficiência e a formação do professor. Aponta-se a importância de serem considerados os aspectos psicológicos envolvidos na formação para educação inclusiva, a fim de que o professor possa sair de uma postura imobilizante diante da deficiência e adotar uma prática efetivamente inclusiva.

Palavras chave: educação inclusiva; deficiência; formação do professor.

ABSTRACT

This paper presents the partial result of a study realized during the MS Psychology in UFBA (Brazil). It reports the teachers experiences in connection with the children intellectual deficiency in the common school. We emphasize one of the referentials utilized - the psychoanalysis - and two categories of data analysis: the emotions awakened by living together with deficiency and the teacher formation. It shows the importance of to be considered the psychological aspects involved in the preparation to inclusive education with the aim of the teacher get out of a motionless attitude in front of the deficiency and to adopt a really inclusive practice.

Keywords: inclusive education; deficiency;teacher formation.

INTRODUÇÃO¹

Ao longo dos anos 90 e até os dias de hoje, a educação inclusiva vem firmando-se no plano internacional e na legislação brasileira, em particular, como uma conquista dos direitos humanos.

Trata-se de uma concepção político-pedagógica que desloca a centralidade do processo para a escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos. Produz uma inversão de perspectivas no sentido de transformar a escola para receber todos os educandos com suas diferenças e características individuais.

A opção pela escola inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países, através da Declaração de Salamanca (ONU, 1994). O documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha, propôs implantar nos sistemas educacionais, programas que levassem em conta as características individuais e as necessidades de cada aluno, de modo a garantir educação de boa qualidade para todos.

Mais recentemente, outro documento internacional de peso foi homologado pela ONU (2007) e incorporado à legislação brasileira em 2008 com equivalência de uma emenda constitucional: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Com ele, o governo brasileiro ratifica seu compromisso de promover e assegurar a plena e efetiva participação e inclusão da pessoa com deficiência, na sociedade. No capítulo dedicado à educação, reafirma-se a opção por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, bem como a garantia de aprendizado ao longo de toda a vida.

A inclusão é, portanto, uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras. Para uma efetiva implantação do modelo inclusivo na educação, faz-se necessária uma profunda reorganização escolar, que vai muito além de aceitar crianças deficientes na escola ou até mesmo realizar adaptações físicas ou curriculares de pequeno porte, que se restrinjam à sala de aula, sem, contudo, contribuir para que haja uma real transformação da dinâmica dos processos pedagógicos, nem da qualidade das relações estabelecidas na instituição escolar. Esta reorganização requer, entre outras medidas, a redução do número de alunos por turma, nova infraestrutura e a construção de novas dinâmicas educativas.

Certamente que mudanças de tal magnitude e extensão não são alcançadas pela instauração de uma lei, nem podem ser concluídas rapidamente, pois, para que a inclusão se concretize, faz-se necessária uma mudança ideológica na sociedade, o que se reverterá em uma mudança no sistema educacional. Resumidamente, um modelo educacional inclusivo pressupõe:

1 Este artigo está baseado no livro da autora Educação inclusiva: o professor mediando para a vida Salvador, Bahia: EDUFBA, 2009.

- Decisão política pela construção de uma sociedade inclusiva;
- Opção filosófica de reconhecimento e respeito às diferenças;
- Visão de educação comprometida com a constante ocorrência do fracasso escolar, admitindo que as dificuldades de alguns alunos resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, e a aprendizagem é concebida e avaliada;
- Concepção diferenciada dos distúrbios de desenvolvimento: a deficiência passa a não ser mais considerada como uma categoria com perfis clínicos estáveis. A educação pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência.
- Valorização da singularidade: a aprendizagem deve acontecer para cada um segundo suas possibilidades.

Para empreender essa transformação, a escola assume um papel fundamental, em que se destaca sua função educativa, que vai muito além da formação acadêmica, pois implica a formação moral, ética, estética e política.

É importante ressaltar que a atenção à diversidade, visando a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, é coerente com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), na qual a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo, é vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

De uma forma geral, a literatura sobre a educação inclusiva ressalta a importância da qualificação profissional do professor, apontando o despreparo dos educadores para receber esta clientela como uma das principais barreiras para a efetiva inserção dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino (Aranha, 2000; Glat & Blanco, 2007; Mantoan, 2000, 2001; Silveira, Enuco & Rosa, 2012; Tessaro, 2005, entre outros).

Mantoan (1997, 2000, 2001), idealizadora de projetos de formação que têm sido adotados por redes públicas de ensino e escolas particulares em várias cidades brasileiras, atesta que, no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino. Para ela, a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas, é rejeitado. Reconhece, porém, que as inovações educacionais abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura de ensino, atentando contra a experiência e

os conhecimentos já adquiridos.

A referida autora constata que os professores esperam que a formação para a inclusão lhes permita aplicar esquemas de trabalho predefinidos a suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas. Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem se referem, primordialmente, à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências, que precisam conhecer e saber aplicar métodos específicos para a aprendizagem escolar destes alunos.

Contrapondo-se a essa demanda, ela propõe uma formação baseada nos princípios educacionais que valorizam a aprendizagem ativa, consideram os conhecimentos prévios e buscam a autonomia intelectual e social, tanto para os alunos como para os professores. Assim, a autora considera como fundamental o exercício constante de reflexão, e o compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola. Destaca, ainda, a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e da interdisciplinaridade.

Achamos que esta convocação a outros campos de saber através da interdisciplinaridade pode ser uma boa oportunidade para ressaltar a importância de trazer outras considerações a esta discussão sobre a formação do professor para a educação inclusiva, além da indispensável contribuição da abordagem sociointeracionista, que tenta combater as “receitas prontas” e levar o professor a construir o seu próprio conhecimento, incentivando a reflexão sobre a prática e não apenas a busca por informações sobre a deficiência.

Para construir um sistema educacional inclusivo, é fundamental que todos os que dirigem e atuam no sistema de ensino, bem como os pais e a comunidade na qual se encontra cada unidade escolar, sejam sensibilizados e preparados para estas mudanças, a fim de que os comportamentos de rejeição e de superproteção à diferença sejam desvelados, discutidos, compreendidos e modificados, inclusive como parte da ação educativa da escola, que é formar cidadãos ativos, conscientes, críticos e responsáveis (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2000). Sem esta elaboração, facilmente pode acontecer que uma escola receba crianças com deficiência devido à determinação legal, e até mesmo elabore um projeto pedagógico condizente com a proposta inclusiva, mas mantenha as expectativas negativas em relação a estes alunos, o que certamente se refletirá nas ações desenvolvidas pelos professores, e consequentemente afetando o desempenho destas crianças.

Mitler (2003), ao analisar a realidade da educação inclusiva na Inglaterra, afirma que os professores têm o direito de resistirem às mudanças e solicitarem apoio, pois falta a eles confiança em sua competência. Este autor atribui esta situação à falta de treinamento, ao mito sobre a necessidade de especialização para lidar com os deficientes e a prática da educação especial, gerando poucas oportunidades de convivência com crianças com deficiência.

Já Forest e Pearpoint (1997), educadores canadenses defensores da inclusão,

refletem sobre outras implicações decorrentes dessa proposta. Assinalam que se trata de uma concepção pedagógica que está intimamente ligada a como lidamos com a diferença, com nossa moralidade. Ressaltam que a inclusão pode ser um processo profundamente perturbador, pois desafia nossas ações, raramente refletidas, do que significa “normal” e “comum” e pode suscitar questões muito pessoais:

Como eu me sentiria se fosse incapaz de andar, falar ou de me mover? Como eu me sentiria se tivesse uma criança que fosse rotulada? Como me sentiria se me tornasse deficiente em função de um acidente?...E, finalmente, a questão mais comum que todos nós temos que encarar (ou negar): como me sinto envelhecendo? O que será de mim quando estiver velho? (p. 139).

Assim, o professor é convocado a lidar com as consequências psíquicas que a convivência com a deficiência pode trazer, o que certamente pode influenciar em sua prática junto a estes alunos.

Certamente que é imprescindível que os atores da escola tenham acesso a uma formação técnico-pedagógica que os prepare para lidar com a diversidade nas salas de aula, mas o que pretendemos destacar neste artigo é que o convívio com a diferença remete a valores, atitudes e julgamentos, exigindo a desconstrução dos modelos rígidos e excludentes. Afinal, se a escola já se debate para conviver com a diversidade sociocultural, há de se reconhecer que a deficiência, historicamente segregada, não só da escola, mas de outras formas de convivência social, encarna a diversidade na sua forma mais radical, e, por isso mesmo, pode causar as mais diversas resistências para que seja aceita nas salas de aula. Trata-se de um processo mobilizador, que interfere não somente na esfera profissional, mas também pessoal, pois implica questionar concepções e práticas há muito arraigadas sobre a deficiência. Desta forma, estamos de acordo com Bastos (2005) quando a autora afirma que:

...em nome de princípios democráticos que pregam educação para todos, o que se observa hoje na rede de ensino são inúmeros profissionais transtornados pela falta de preparo ante uma tarefa que lhes parece hercúlea, e também mergulhados em dúvidas, ansiedades e incertezas sobre como viabilizar a concretização de tal proposta (p. 135).

Considerando que a Psicologia pode e deve contribuir como um instrumento de apoio para a educação inclusiva, realizamos um estudo com o objetivo de descrever e analisar as concepções e sentimentos dos professores em relação à deficiência intelectual e ao que consideram ser sua prática pedagógica inclusiva. Além disso, nos propomos a identificar o que eles consideram como fatores situacionais facilitadores (ou dificultadores) para a viabilização desta proposta pedagógica no contexto da educação pública.

Este artigo apresenta um recorte dos resultados de duas categorias de análise desta pesquisa: os sentimentos despertados pela convivência com a deficiência e a formação do professor. Utilizamos o referencial teórico da psicanálise para dialogar com os dados e assim destacar os aspectos psicológicos envolvidos na formação do professor para a educação inclusiva.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE

Muita reflexão tem sido feita sobre as possibilidades de interlocução entre a psicanálise e a educação, ressaltando-se que não se trata nem de conciliação, nem de confronto e sim de contribuição, no sentido de apontar o que, no pedagógico, está ligado ao inconsciente.

Ao se estudar a educação à luz da psicanálise, propõe-se que não é possível reduzir a vida escolar a competências e capacidades que remetem essencialmente à dimensão técnica da ação pedagógica. Muitos autores (Kupfer, 1997; Mrech, 1999; Pereira, 1998, entre outros) ressaltam que a teoria da prática docente deveria buscar uma aproximação com a psicanálise, devido não só aos fortes componentes afetivos da profissão, mas também à tensão entre um ideal de maestria e competência e uma realidade que implica exigências, por vezes muito duras, colocadas para o professor.

Os estudiosos da teoria psicanalítica que investigam as questões concernentes à criança defendem o ponto de vista de que o ser humano é marcado pela prematuridade, sendo numa relação de dependência do outro que ele se vai organizar e se constituir como sujeito. E é na família que a criança estabelece suas primeiras relações afetivas e também onde realiza seus primeiros embates com a lei, com as hierarquias, possibilitando suas mais primitivas identificações.

Nessa perspectiva, o essencial do processo educativo depende da relação da criança com seus pais. Já em outros momentos, Freud (1914, 1933/1990) dá a entender que a influência que os educadores dispõem, depois dos pais, não é negligenciável, uma vez que ele acha apropriado alertá-los contra a tentação de modelar a criança em função de seus ideais, e lhes indica que respeitem as disposições e possibilidades de seus alunos. 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 (Millot, 1995).

O professor, enquanto responsável pela formação da criança e grande mediador da relação do aluno com o conhecimento, demonstra, através do seu discurso e atitudes, suas expectativas sobre o aluno. Ao se dirigir à criança, também está falando dele mesmo e de suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2004).

No caso em especial da criança com deficiência, é comum o professor antecipar um saber teórico sobre o que ele aprendeu sobre o assunto, reproduzindo um olhar estigmatizador, no qual o quadro clínico tende a predominar sobre uma compreensão mais larga acerca da criança (Mrech, 1999). Para que um professor assuma uma postura inclusiva, é essencial que ele veja seu aluno não apenas como um portador de deficiência, já que, desta maneira, o traço biológico é colocado na dianteira de sua condição de sujeito. Não é como, por exemplo, um "DM" (deficiente mental) que uma criança deve entrar na escola, mas sim, como alguém que possui um nome, uma história, desejos, inclusive o de aprender (Meira, 2001).

Outra contribuição da psicanálise ao estudo da questão da deficiência é a

discussão que alguns autores fazem sobre os efeitos psíquicos que a deficiência pode causar tanto na pessoa que a possui, como naqueles com quem ela se relaciona. Fedidá (1984, citado por Amariliani, 1997) mostra o quanto a percepção da deficiência do outro pode levar à vivência dos nossos próprios limites e deficiências, não só por fazer ressurgir angústias de castração e desmoraonamento, mas também por lembrar que o deficiente é sempre um sobrevivente que escapou de uma catástrofe que já ocorreu, o que poderá acontecer a qualquer um.

O tema da educação inclusiva também está relacionado com o destaque que autores de orientação psicanalítica dão para o papel da escola na estruturação psíquica da criança. 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.

Kupfer (2001, 2005), psicanalista com ampla experiência no tratamento de crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento, 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. Porém, ainda que teça essas considerações sobre a singularidade de cada situação, esta autora 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 (Kupfer, 2001, p.80).

Buscamos esse aporte psicanalítico sobre estes efeitos psíquicos que a convivência com a deficiência pode trazer, a fim de dar suporte à nossa premissa de que apenas informações sobre a deficiência não garantem, por si só, uma prática pedagógica inclusiva. É preciso que os significados particulares, receios e resistências sejam desvelados, a fim de que as diferenças “possam ser atendidas, minimizadas e elaboradas, e, por esse caminho, impedir, efetivamente, que se tornem fonte de discriminação ou exclusão” (Jerusalinsky & Páez, 2001, p. 21).

METODOLOGIA

Segundo Minayo (1994), 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”(p. 22). Portanto, no presente estudo, de caráter exploratório, sobre um tema complexo 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).

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 inclusão as professoras que estavam com alunos com deficiência em suas salas, no ano de 2004.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a observação participante e a entrevista semiestruturada.

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.

A entrevista é uma ferramenta imprescindível nas pesquisas qualitativas, pois busca contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo sua vinculação com sentimentos, crenças, valores. Gaskell (2002) considera a entrevista semiestruturada com um único respondente como equivalente à entrevista em profundidade. Trata-se de uma técnica que visa fornecer os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O que vai ao encontro dos objetivos já assinalados deste estudo: valorizar a fala das entrevistadas sobre as vicissitudes encontradas no seu cotidiano para implantar uma prática pedagógica inspirada em princípios inclusivos.

As entrevistas foram iniciadas após um período de observação e seguiram o seguinte roteiro:

- concepções e sentimentos das entrevistadas em relação à deficiência intelectual;
- preparação que tiveram para receber crianças com deficiência na sala de aula;
- estratégias pedagógicas utilizadas;
- avaliação sobre como está acontecendo o processo de inclusão de seu(s) aluno(s) com deficiência, como também sobre os efeitos dessa interação para as crianças sem deficiência;
- habilidades, atitudes e valores importantes para que se possa lidar com a diversidade;
- repercussões dessa convivência com a criança com deficiência na vida pessoal e profissional;
- fatores que facilitam e dificultam a adoção de uma prática inclusiva.

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 livre e esclarecido.

Utilizamos na análise dos dados a técnica de análise de conteúdo temática, que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado (Minayo, 2007), utilizando-a de forma mais interpretativa, em lugar de realizar inferências estatísticas. 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 (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. 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:

- Problematização e qualificação da inclusão no cotidiano escolar;
- Sendo um professor inclusivo;
- Paradoxos da inclusão;
- Sentimentos despertados pela convivência com a deficiência;
- Formação para a educação inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme já anunciado no início deste artigo, apresentamos um recorte dos resultados de duas categorias: sentimentos despertados pela convivência com a deficiência e a formação para a educação inclusiva.

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.

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

Outra repercussão subjetiva que esta convivência com a deficiência suscitou foi a associação com o tema da maternidade. Uma delas acha que a experiência positiva que teve com alguns alunos da escola serviu para deixá-la mais tranquila 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.

Quanto a essas possíveis reações de angústia diante da deficiência, o professor é afetado como qualquer outra pessoa inscrita em nossa 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 valoriza muito a aprendizagem acadêmica e o avanço cognitivo.

As professoras parecem defrontar-se com um incômodo sentimento de impotência ao terem que lidar com alunos com dificuldades mais acentuadas de aprendizagem que, antes da proposta inclusiva, eram facilmente encaminhados para a escola especial.

O trecho a seguir traduz claramente este incômodo que a criança com deficiência pode causar no professor:

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 nos coloca em xeque...É como um espelho das nossas próprias competências em trabalhar com elas, sabe?(...) Ao mesmo tempo em 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 essa professora 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.

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.

Já o nascimento de um bebê com alterações no seu corpo que implicam limitações diversas ao seu desenvolvimento, costuma provocar na família decepção e angústia diante desta realidade inesperada e impossível de ser modificada. Nesses casos, em vez de elevar a autoestima, 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 deficiente.

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).

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 representa a negação de um aluno ideal que reforça o narcisismo do professor. Desta forma, portanto, também pode provocar, 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. Neste sentido, falamos da importância de um trabalho de luto necessário também para os professores, a fim de 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.

Nessa perspectiva de recomposição narcísica e conseqüente gratificação com a profissão, colhemos depoimentos que, para algumas das entrevistadas, esta prática passou a ser significada como uma possibilidade de enriquecimento pessoal e profissional, pois as professoras constatarem como sua mediação foi de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças em termos de aquisições de autonomia e atitudes, e a depender do caso, também progressos nas aquisições cognitivas. Enfim, em vez de a angústia diante da 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...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...

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

Sinalizamos que uma compreensão possível para vários trechos da narrativa das professoras é que o acesso ao conhecimento pedagógico, ainda que seja uma condição necessária, parece não ser suficiente para garantir uma prática inclusiva, já que elas 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 Secretaria Municipal de Educação), 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.

Assim, enquanto as professoras falam de um despreparo de ordem pedagógica,

salientamos que também está em jogo um despreparo psíquico para lidar com a realidade, às vezes tão difícil de aceitar, que a deficiência traz, justamente, por denunciar os limites do corpo a que todos nós estamos sujeitos, como também, no caso da prática docente, apontar os limites de uma prática pedagógica voltada, prioritariamente, para as aquisições cognitivas.

Parece-nos, portanto, que não tem sido devidamente reconhecido e valorizado o que já abordamos a respeito das possíveis consequências 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. Concordamos com Voltolini (2005, p.151) que 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 inegavelmente cruciais para o processo de inclusão, provavelmente não cessarão a queixa já que ela vem no lugar de uma verdade recalcada (grifos do autor).

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 uma oportunidade de repasse de conteúdo. Além disso, já existem algumas propostas de intervenção que partem do princípio de que os aspectos psicológicos devem ser considerados num processo de preparação da comunidade escolar para receber os alunos com deficiência.

Aranha, no material Projeto Escola Viva (MEC, 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 importância de uma etapa de sensibilização, não só dos professores e demais técnicos de escola, como também dos pais e demais crianças.

O destaque dado ao 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, citamos a experiência do Grupo Ponte (Colli, 2005), 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).

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 de queixa para poder lançar novas questões sobre sua prática educativa e sobre a instituição escolar (Bastos, 2005).

Achamos procedente ressaltar esta proposta de profissionais da saúde buscarem dar um suporte aos educadores nas escolas porque é uma iniciativa que nos parece confirmar a importância dos aspectos psicológicos envolvidos na formação do professor para a educação inclusiva. O objetivo é atuar junto ao professor, valorizando sua participação na 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.

A pertinência desta parceria entre a saúde e a educação é sugerida na conclusão que Silveira, Enumo e Rosa (2012) chegaram após realizarem um estudo sobre o conteúdo de publicações brasileiras da última década (2000-2010) sobre as concepções de professores a respeito da inclusão de alunos com alguma necessidade educativa especial (NEE), através da busca sistemática na Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (BVS-PSI). Os 29 artigos analisados apresentaram questionamentos, ora sobre a revisão do processo de medicalização das deficiências, ora sobre a necessidade de treinamento dos profissionais, mas não foram observados questionamentos sobre a necessidade de se construir estratégias promotoras de saúde entre os profissionais da escola. As autoras concluem que essas estratégias, se colocadas em prática, em muito poderão contribuir para a efetivação dos princípios estabelecidos pelas políticas inclusivas e para a estimulação do desenvolvimento social, acadêmico e emocional dos alunos.

CONSIDERAÇÕES.

Ao se falar em educação inclusiva, é incontornável o aprofundamento da qualidade da discussão sobre a formação do professor. De acordo com a perspectiva psicanalítica, esta qualificação deve oferecer também um espaço de fala e reflexão sobre os impasses vividos na ação cotidiana com estas crianças.

Argumentamos que a demanda das professoras por informações sobre a deficiência deve ser um aspecto a ser considerado, a fim de torná-la uma realidade a ser vivenciada de uma forma mais tranqüila, menos “estranha”, no sentido dado por Freud, de algo que é assustadoramente familiar, pois faz parte do humano, mas que tendemos a negar pelo sofrimento que nos causa. Entretanto, reduzir a qualificação do professor a essa formação específica pode ser uma armadilha, no sentido de tirar o foco da proposta de uma formação continuada, que implica rever preconceitos, concepções sobre o lugar da escola e da educação e, conseqüentemente, analisar a própria prática docente.

Propomos que é necessário salientar o caráter subjetivo implicado nessa mudança de posição ante a deficiência intelectual. É nesta perspectiva que se insere a

parceria entre a área de saúde e a de educação, pois se admite o quanto pode ser desorganizador para a escola a chegada dessas crianças “diferentes”. Portanto, na medida em que a educação inclusiva considera a singularidade do aluno, deve também considerar a do professor, não para eximi-lo de sua função de trabalhar com a diversidade, e sim para acolhê-lo e criar espaços para que ele se dê conta destes efeitos subjetivos, prepare-se para lidar com eles, e desta forma, possa crescer pessoal e profissionalmente com essa experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amariliani, M. L. T. M. (1997). O psicólogo e a pessoa com deficiência. In E. Becker et al., *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Aranha, M. S. F. (2000). Inclusão social e municipalização. In *Educação especial: temas atuais*, (pp. 1-10). Marília: Unesp — Marília Publicações.
- Bastos, M. B. (2005). Inclusão escolar: inclusão de professores? In F. A. G. Colli, (Org.), *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. (pp. 133-147) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bauer, M.W. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In M. W. Bauer; & G. Gaskell, (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp.189-217) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Colli, F. (2005) (Org.) *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fedidá, P.(1984). A negação da deficiência. In M. I. D’Ávila Neto, (Org), *A negação da deficiência: a instituição da diversidade*. Rio de Janeiro: Achiamé/Socius.
- Forest, M. & Pearpoint, C. (1997). Inclusão: um panorama maior. In *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (pp. 137-141). São Paulo: Memnon/SENAC.
- Freud, S. (1990). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*, vol. XIII (J. Salomão, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.(Trabalho original publicado em 1914)
- Freud, S. (1990). Introdução ao narcisismo. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*, vol. XIV. (J. Salomão, Trad.) Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914)
- Freud, S. (1990). Luto e melancolia. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*, vol. XIV (J. Salomão, Trad.). Rio de Janeiro: Imago (Trabalho original publicado em 1917).
- Freud, S. (1990). Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise. Explicações, aplicações, orientações. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*, vol. XXIII (J. Salomão, Trad.). Rio de Janeiro: Imago (Trabalho original publicado em 1933).
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In Bauer, M.W. & Gaskell, G. (Eds). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Glat, R. & Blanco, L. (2007) Educação especial no contexto da uma educação inclusiva. In: R. Glat (Org) *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (pp.15-35) Rio de Janeiro:7Letras.
- Jerusalinsky, A., & Paez, S. M. (2001). Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. In *Escritos da criança*, n. 6, Centro Lydia Coriat (pp. 15-22). Porto Alegre, RS.
- Kaufmann, J-C. (1996). *L'entrétién compréhensif*. Paris: Nathan Université.
- Kupfer, M. C. (1997). *Freud e a educação. O mestre impossível*. São Paulo: Scipione.
- Kupfer, M. C. (2001). Duas notas sobre a inclusão escolar. In *Escritos da criança*, n.6 Centro Lydia Coriat, (pp. 71-82) Porto Alegre, RS.
- Kupfer, M. C. (2005). Inclusão social: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In F. A. G. Colli, (Org.) *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* (pp. 17-27). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lapassade, G. (1996). *Les microsociologies* (pp. 45-59). Paris: Econômica.
- Mantoan, M.T.E. (1997). *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA.
- Mantoan, M.T.E. (2000). Educação de qualidade para todos: formando professores para inclusão escolar. *Temas sobre desenvolvimento*, V. 7, n. 40, (pp. 44-48).
- Mantoan, M.T.E. (2001). *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todas as escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon.
- Ministério da Educação e Cultura. Projeto Escola Viva — *Garantido o acesso e permanência de todos os alunos na escola — Alunos com necessidades educacionais especiais* (2000), vol. 1-7, Brasília, DF
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Meira, A. M. G. (2001). Contribuições da psicanálise para educação inclusiva. In *Escritos da criança*, n. 6, Centro Lydia Coriat (pp. 41-51). Porto Alegre, RS.
- Millot, C. (1995) *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Minayo, Ma C. S. (1994). *Pesquisa social: teoria, método criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, Ma C. S. (1998) *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5ª. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Mrech, L. M. (1999). *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira.
- Oliveira, T. C. B. (2003). *Sala de aula inclusiva: um desafio para a integração da criança surda*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia- UFBA. Salvador, Ba.
- ONU/UNESCO(1994) *Declaração de Salamanca*.Espanha, Salamanca.Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 21/10/2009.
- ONU(2007) *Convenção sobre os Direitos da pessoa com Deficiência*.Disponível no endereço www.presidencia.gov.br/sedh/corde. Acesso em 15/04/2009.

- Pereira, M. R. (1998). O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In L. M. Lopes (Org). *A psicanálise escuta a educação* (pp. 151-193). Belo Horizonte, MG: Ed. Autentica.
- Sampaio, C. & Sampaio, S. (2009) *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador-Ba: Edufba.
- Silveira, K., Enumo, S.R. & Rosa, E. (2012) Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.18, 695-708.
- Tessaro, N. S. (2005). *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Voltolini, R. (2005). A inclusão é não toda. In F. A. G. Colli, (Org.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* (pp. 149-155). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos* (D. Grassi, Trad.), 2ª Edição. São Paulo: Bookman.